



Högskolan
Kristianstad

Högskolan Kristianstad
291 88 Kristianstad
044-250 30 00
www.hkr.se

Ämneslärarexamen med inriktning mot arbete i årskurs 7-9, 270 hp
Examensarbete på avancerad nivå, 15 hp,
Höstterminen 2022
Fakulteten för lärarutbildningen

Elevens genrekompetenser - En studie om textkunskaper i årskurs nio

Adam Veszpremi & Martina Kier

Författare

Adam Veszpremi & Martina Kier

Titel

Elevens genrekompetenser - En studie om textkunskaper i årskurs nio

Engelsk titel

Students' genre competences - A study of proficiency in texts in grade nine

Handledare

Yair Sapir

Bedömande lärare

Angerd Eilard

Examinator

Kristina Juter

Sammanfattning

Syftet med denna studie var att med hjälp av teori och tidigare forskning undersöka hur förtrogna elever i årskurs nio är med texter inom svenskämnet. Till detta har vi bland annat valt att undersöka hur elever, enligt dem själva, samtalar om texter samt hur de använder läromedel som stöd. Denna studie är en kvalitativ studie med kvantitativa inslag, där underlaget samlats in genom ett enkätformulär med öppna frågor. Resultaten visar att elever har svårt att placera rätt genre och rätt texttyp inom de olika textgenrerna. Eleverna i studien har lättare inom den argumenterande och berättande genren men desto svårare inom den resonerande. Dialogen är enligt eleverna mest frekvent använd i de genrer elever inte är fullt bekanta med. Läromedlen används inte lika frekvent och de som används innehåller exempel och förklaringar. Vår studie visar att elever har svårt att namnge genrer och texttyper, dock är det enligt eleverna i den här studien lättare inom den berättande och argumenterande genren. Läromedel och handledning från lärare är enligt elever tydliga och det finns mer dialogicitet i vårt urval än i tidigare forskning. Avslutningsvis presenteras förslag på vidare studier.

Ämnesord

Genre, texttyper, genrekompetenser, svenskämnet, sociokulturellt perspektiv, genrepedagogik, dialogicitet

Förord

Efter många och långa kvällar med arbete vid sidan av har vi äntligen lyckats sammanställa en uppsats. Mycket om och men har lett oss hit men skrivande ska ju inte vara en dans på rosor, det ska vara roligt också.

Tack till vår handledare, Yair Sapir, som gett oss många kloka råd och uppvisat stort tålamod.

Adam Veszpremi & Martina Kier, Kristianstad 2023-01-05

Innehållsförteckning

1. Inledning	6
1.1 Bakgrund	8
1.2 Syfte och frågeställningar	8
2. Teoretiskt perspektiv	10
2.1 Hallidays registermodell	10
2.1.1 Sydneyskolans genrepedagogik	11
2.1.2 MacKenzie - Nyretorisk genreuppfattning	12
2.2 Vygotskijs sociokulturella perspektiv	12
3. Tidigare forskning	14
3.1 Undervisningens påverkan på textskapande	14
3.2 Textgenre och dess kommunikativa syfte	16
3.3 Läromedels stödfunktion i relation till genre	17
3.4 Skrivpedagogisk modell för textproduktion i klassrummet	18
3.5 Sammanfattning	19
4. Metod och material	20
4.1 Insamling och analys av data	20
4.2 Enkätformulär	21
4.2.1 Enkätens utformning	21
4.4 Urval	23
4.5 Etiska överväganden	23
4.5.1 Informationskravet	23
4.5.2 Samtyckeskravet	24
4.5.3 Konfidentialitetskravet och GDPR	24
4.5.4 Nyttjandekravet	24
4.6 Metodreflektion	25

5. Resultat och analys	26
5.1 Resultat	26
5.1.1 Textkompetenser	26
5.1.2 Dialog och läromedel	32
5.1.3 övrigt	35
5.2 Analys	36
5.2.1 Elevers förmåga att urskilja texter och genrer	36
5.2.2 Dialogen och läromedlens betydelse	40
5.2.3 Övriga frågor	42
6. Diskussion	43
6.1 Slutsats	49
6.2 Vidare forskning	49
Referenser	50
Bilagor	53
Bilaga 1 - Registermodellen	53
Bilaga 2 - Genremodellen	54
Bilaga 3 - Enkätens utformning	55

1. Inledning

Enligt Skolverket (2022a) ska elever i årskurs nio kunna särskilja genrer och kunna skapa texter inom rätt genre samt visa förståelse för texter. Svenskämnets syfte enligt Skolverket är att eleverna ska utveckla förmåga att formulera sig samt urskilja språkliga strukturer och följa språkliga normer. Eleverna ska även kunna anpassa språk efter syfte, mottagare och sammanhang samt läsa och analysera texter för olika syften (Skolverket, 2022a). Elever ska producera texter för olika syften med varierande tillvägagångssätt, både enskilt och i grupp men det enskilda är det som har mest fokus.

En text produceras utifrån olika skrivregler och situationer (Holmberg, 2012). En argumenterande text har ett specifikt syfte medan en berättande text har ett annat. Om en elev saknar kunskaper i hur dessa texter skrivs kommer texterna att brista i innehållet eftersom texten inte förhåller sig till de genrekonventioner respektive text följer. En argumenterande text måste argumentera för sitt innehåll för att övertala läsaren medan en berättande text återberättar eller berättar något för läsaren. En text som inte förhåller sig till genre kan bli svårtolkad eftersom en text som disponeras. Till exempel om en skribent inleder med ett motargument istället för en inledning och argument kan det göra en argumenterande text svårförstådd. Det krävs således att elever lär sig skillnaden mellan de olika genrerna för att texterna ska vara korrekta vilket poängteras i svenskämnets läroplan (Skolverket, 2022a).

Inom genrepedagogiken får texter sin reella situation förklarad. En text har ett specifikt syfte utifrån sin genre och texttyp och det är dessutom det som bestämmer hur den kommer se ut (Holmberg, 2012; Mackenzie, 2010). Utifrån detta kan eleverna förstå texterna eftersom de inte längre förblir bundna till klassrummet utan får sin reella funktion i samhället förklarad (Norberg Brorsson, 2007). Genrepedagogiken i enlighet med Halliday (2014) innebär att en skribent eller läsare utvecklar sin genrekompetens genom att använda sig av sin förkunskap. Exempelvis är folksagan anpassad utifrån var den berättas och av vem. Folksagan anpassas med sin muntliga bakgrund efter vad berättaren har för förkunskap. Förkunskap är vad en läsare eller skribent vet innan mötet med

en ny text, detta kallas även kulturkontext enligt genrepedagogiken av Halliday (2014; se kapitel 2).

I klassrum i dagens skolor skriver elever mycket texter i enlighet med svenskämnets kursplan (Skolverket, 2022a). För att kunna skriva i rätt genre krävs rätt förkunskap och handledning från såväl lärare som läromedel. I dagens klassrumsklimat på de olika skolor vi varit verksamma i arbetar eleverna gärna i grupp men skrivuppgifter är ofta enskilda. Enligt det sociokulturella perspektivet är social interaktion såsom handledning från lärare till elev och elev till elev nyckeln till god undervisning (Edberg, 2017; Säljö, 2017). Interaktion är även gynnsamt i skrivuppgifter som skrivits i Edberg (2017) och Säljö (2017). Detta kallas även för dialogicitet. Dialogicitet innebär att kommunicera i samband med kreativt arbete. Dialogiciteten i klassrummen vi varit verksamma i har varit bristande och därmed är dialogicitet en infallsvinkel vi valt att arbeta med (Dysthe, 1996).

Skrivande genomförs som nämnt ovan ofta genom ett enskilt arbete med texter, eleverna får främst kommunicera med läraren och texten (Norberg Brorsson 2007). Enligt Norberg Brorsson (2007) blir texter som stannar i skolans domän skolinterna vilket inte stödjer elevers förståelse av textens syfte (Norberg Brorsson, 2007). Dock genomsyrar genre svenskämnets kursplan idag då det både ska läsas och skrivas allt från skönlitterära texter till sakprosatexter (Skolverket, 2022a). Exempel på det är följande utdrag ur *läroplanen för grundskolan* inom svenskämnets syftesbeskrivning att “Genom undervisningen ska eleverna ges möjlighet att utveckla kunskaper om hur man formulerar egna åsikter och tankar i olika slags texter och genom skilda medier. Undervisningen ska även syfta till att eleverna utvecklar förmågan att skapa och bearbeta texter, enskilt och tillsammans med andra” (Skolverket, 2022a).

Förklaringen av genre som text kan bitvis också bli diffust i läromedlen, vissa skriver att en textaktivitet är en genre och tvärtom. Texter måste konkretiseras genom att diskutera deras användningsområden (Mackenzie, 2010; Holmberg, 2008). En argumenterande text har som syfte att låta elever träna på att delta i den offentliga samhällsdebatten, vilket är i enlighet med den nyretoriska

genreuppfattningen (Holmberg, 2008). I likhet med detta ska elever inom svenskämnet lära sig hur de dispositionerar texten i ett brev i enlighet med dess genre med en inledande hälsningsfras. Hälsningsfrasen signalerar att det finns en mottagare till texttypen brev vilket är centralt för den berättande genren. I en texts förarbete krävs det enligt Sydneyskolans genreuppfattning att elever arbetar för att synliggöra strukturerna och språket för att kunna förstå det (Holmberg, 2008). Det är först när texten synliggörs som eleverna kan förstå den och konstruera liknande texter inom genren (2008).

1.1 Bakgrund

En nyfikenhet för textgenrer har funnits hos oss sedan vi såg den debatterade dokumentären "Skrivglappet" från 2020 på URplay. Dokumentären hade som fokus att belysa elevers försämrade skrivkompetens i dagens skola utifrån olika aspekter som bland annat digitala verktyg. Det diskuterades även kring hur frekvent elever skriver samt på vilket sätt. Det nämndes också hur oförberedda dagens ungdomar är för ett framtida arbetsliv, eftersom de inte har tillräckliga språkkunskaper med sig. Detta är något som en dokumentär inte kan fastställa eftersom dokumentärer ofta kan vara partiska för kommersiella syften men det fick oss ändå att fundera - skriver ungdomar sämre än idag? Det gjorde att vi valde att undersöka hur kunskapsläget förhåller sig bland dagens ungdomar gällande texter och textgenrer eftersom detta enligt dokumentären är bristande i nuläget.

Vår förhoppning med denna uppsats är att undersöka elevers genrekompetenser inom svenskämnet för att kunna bidra till vidare forskning. Vi vill undersöka hur genrekompetensen förhåller sig bland ett urval elever idag och förhoppningsvis kunna motivera lärare att ytterligare undervisa med hjälp av genre och dialogicitet.

1.2 Syfte och frågeställningar

Syftet med den här uppsatsen är att undersöka elevers genrekompetenser inom textgenren och hur undervisningen stödjer förtrogenheten med textskapande i

klassrummet i årskurs nio inom svenskämnet. Eftersom vi så långt som möjligt vill kunna utöka genrekompetensen är syftet också att kunna bidra till nya sätt att göra detta eller bana väg för nya undersökningar som skulle kunna göras med detta ändamål.

Uppsatsens syfte med frågeställningarna är därmed att samla data kring elevers genrekompetenser samt deras attityder gällande läromedel och dialoger.

Frågeställningarna är formulerade enligt följande:

1. Hur förtrogna är elever i årskurs nio med olika textgenrer i skolan?
2. Hur får elever enligt egna utsagor diskutera texter i svenskämnet och hur använder de då läromedel som stöd?

2. Teoretiskt perspektiv

I detta kapitel kommer vi att redovisa det teoretiska underlaget för den här undersökningen. För att ge en förståelse för vad genre är och vad vi vill åstadkomma med vår uppsats har vi undersökt och redogjort för teoretiska perspektiv som ligger till grund för genrepdagogik. Vi har valt de olika teorierna för att de på något sätt är förankrade i varandra och bidrar alla med underlag. Michael Hallidays teori om systemisk funktionell grammatik behandlar text och dess relation till läsaren/skribenten. Detta är också kopplat till Vygotskijs sociokulturella perspektiv i relation till skrivande då en konversation inleds med texten. Det inleds med Halliday, sedan följer Sydneyskolan av Per Holmberg, Nyretorisk genreuppfattning av MacKenzie och slutligen Vygotskijs sociokulturella perspektiv. Teorierna passar in till frågeställningarna då ett sociokulturellt perspektiv har en betydande roll i undervisningen och därmed även genrekompentens.

2.1 Hallidays registermodell

Halliday (2014) grundade en teori för att kunna arbeta med texter i olika kontexter för att lära in genre. Det görs enligt Halliday (2014) med registermodellen där språk formas av kulturkontext, register formas av situationstyper och text formas av situationskontext. Detta beskrivs även i bilaga 1. Där visas cirklar som skildrar de olika delarna av registermodellen. Först är det en cirkel (språk) som är omringad av en större cirkel (kulturkontext). Därmed formas språk av kulturkontext. Sedan syns flera cirklar (register) som i sin tur omringas av större cirklar (situationstyper) (se bilaga 1). Situationstyper är hur situationer uppfattas enligt kulturkontext dvs förkunskap som finns i ett register. Sedan syns en ännu större mängd cirklar (text) som sedan omringas av större cirklar (situationskontext). Detta betyder nya situationer, sådant som delges i exempelvis läromedel. Detta innebär att språket formas av kulturkontext, dvs var läsaren kommer ifrån (Holmberg, 2012). Exempelvis om en elev läser en text från en obekant kultur så kommer eleven som läsare att utifrån sitt register uppfatta texten i enlighet med sin egen kultur. Exempelvis om texten handlar om en japansk högtid så kommer läsaren att föreställa sig en

högtid som den är bekant med trots att den är tydligt beskriven (Halliday, 2014). Om vi till exempel berättar en folksaga så formas folksagan efter var den berättas, av vem den berättas och av språket. Språket och skriften följer således en specifik situation. Folksagan kan imiteras efter hur någon annan har berättat den. Därefter finns situationskontext vilket innebär en ny typ av situation som kan förmedlas till elever med hjälp av läromedel och annat. Situationstypen är således det som redan finns i elevens register och situationskontexten är nya situationer, det vill säga nästa proximala zon (se Vygotskij nedan) (Säljö, 2017; Halliday, 2014).

2.1.1 Sydneyskolans genrepedagogik

Genremodellen som är omnämnd i Holmbergs artikel (2012) myntades på 80-talet för att kunna höja skrivkompetensen hos ungdomar i områden där det är sämre social miljö. Genremodellen består av olika skikt (se bilaga 2). Det yttre skiktet är genre (kulturkontext som nämnt i Halliday), det inre skiktet består av *field* (tema, vad texten handlar om), *tenor* (den som texten är riktad till) och *mode* (på vilket sätt texten kommuniceras ex. tidning, novell etcetera). Field, tenor och mode bildar alla en situation, det vill säga situationskontext (Holmberg, 2012). I nästa skikt syns *ideationellt*, *interpersonellt*, *textuellt* vilka här är metafunktioner i form av språk och text (Holmberg, 2012, se även bilaga 2). Ideationellt innebär ett ramverk för det språket och texten som skapas, exempelvis hur texten ska skrivas enligt situationskontext. Interpersonellt innebär relationen mellan skribent och läsare, hur texten tilltalar den som läser genom attityd. Textuellt, hur texten kommuniceras, det vill säga mottagaren och hur den tilltalas. De kontextuella dragen kopplas till dessa tre metafunktioner och där formas då även språket. *Field* formar alltså den ideationella metafunktionen, *tenor* formar den interpersonella och *mode* formar den relationella metafunktionen (se även bilaga 2). Kontext och situation (syfte och mottagare) bestämmer alltså hur texten ska skrivas.

Genre kan delas upp i mål som ska åstadkommas av skribent eller läsare (Holmberg, 2012). Kan läsaren eller skribenten vara inställd på att *resonera* eller *argumentera* så är målet syftet med texten. Likt registermodellen är

genremodellen format av kontexter i form av situation och kultur. Genremodellen har däremot mer fokus på form då de ideationella, interpersonella och textuella metafunktionerna alla är lika viktiga delar då de behövs för att kunna skriva en text rätt. Kulturkontexten (genre) formar situationskontexten det vill säga *field*, *tenor* och *mode*. Sedan formas språk och text (Holmberg, 2012).

2.1.2 MacKenzie - Nyretorisk genreuppfattning

MacKenzie (2010) har grundat en teori kring retorisk genreanvändning. MacKenzie skriver likt ovan nämnda teoretiker om genre som socialt agerande. När genrer används interagerar vi med texten för att uppnå ett mål. Det finns enligt MacKenzie ett ömsesidigt givande och tagande mellan social interaktion och genre då det sociala formar själva genren. MacKenzie tar likt ovan upp situationer och dess betydelse för genre. Enligt MacKenzie formas genren av situationer som läsaren och skribenten är bekanta med (2010). MacKenzie betonar även vikten av kontext och dess fokus på social funktion. Genre är enligt MacKenzie en typ av yttrande som upprepas i situationer som är bekanta för åhöraren. Dock betonas det att genrer utvecklas med tiden och kan därför vara diffusa. MacKenzie menar även att förkunskap (här kallade scheman) är av vikt för att kunna producera i rätt genre. Texter formas utifrån vad skribenten vet på förhand. Skribenten behöver veta vilket innehåll som bäst passar in i en specifik genre t.ex argumentation i en argumenterande text och beskrivningar och berättande i en berättande genre. MacKenzie (2010) menar att retoriska genrestudier är en god förberedelse för att anamma nya situationer och vara behjälpliga vid kommunikation. MacKenzie menar vidare att lärare kan gynnas av att använda sig av genre i undervisningen då simulerad verklighet i texter kan utöka genrekunskapen hos läsare (MacKenzie, 2010).

2.2 Vygotskijs sociokulturella perspektiv

Ovan nämnda teorier och teoretiker menar att kulturkontext och situationskontext är viktigt för läsning och textskapande. Vygotskijs sociokulturella perspektiv genomsyrar de teorierna och har därmed en påverkan

på genrekompetens då text formas och förstås efter kontext eftersom förkunskap möter ny kunskap i läs- och skrivande (Edberg, 2017). The Zone of Proximal Development, alltså den närmaste utvecklingszonen innebär att förkunskapen är en zon.Handledning från kamrat eller lärare leder oss in i nästa zon (Säljö, 2017). Elever läser en text och sedan arbetar vi med texten tillsammans med eleverna. Vygotskij menar i Edberg (2017) att skrivande är kommunikation som saknar mottagare. Därför krävs dialoger kring texten som läses för att kunna skriva enligt sociokulturellt perspektiv (Edberg, 2017). Dialoger mellan både lärare och elever är viktiga enligt det sociokulturella perspektivet för att kunna läsa och skriva texter i rätt genre. Dialogen blir mottagaren, eleven skriver en text och läraren ger respons på hur väl texten är skriven. Således leds läsaren eller skribenten in i nästa zon och kunskapen utökas.

3. Tidigare forskning

I detta kapitel kommer vi att redovisa tidigare forskning samt hur vi har samlat in materialet. Det som kommer att redovisas är hur undervisningen påverkar inläringen, textens kommunikativa syfte, hur läromedel stödjer elevers textskapande och en pedagogisk modell. Vi utgick från kunskapsöversikten vi skrev under vårterminen 2022 där vi valde den forskning som var mest relevant för denna studie. I kunskapsöversikten valde vi att avgränsa oss till tidigare forskning inom genrekompetens inom texter med inriktning på det svenska språket. Vi sökte i olika databaser som bland annat Google Scholar och Högskolan Kristianstad Summon. Sökorden vi använde oss av baserades på genrekompetens och resulterade efter sökningar på "genrekompetens Halliday", "texter", "Vygotskij", "kompetenser", "textskapande", "svenskämnet" och "skolgenrer" till ett behov av att snäva in sökningarna. Detta resulterade i sökningar på "genrekompetens texter svenskämne", "genrekompetens texter" och "Skolverket skrivande svenskämnet genre" samt "skolskrivande genre". Vi valde sedan ut de texter med mest relevans till den här uppsatsen. Texterna behandlade varierande åldersgrupper eftersom det var svårt att samla in ett tillräckligt stort underlag. Vi ansåg att det varierande underlaget gav oss en bredare förståelse för ämnet. Vi avgränsade vårt forskningsunderlag till 2000-talet för att få ett relativt uppdaterat underlag av forskningsämnet.

3.1 Undervisningens påverkan på textskapande

I ett klassrum påbörjas textproduktionen alltid med en genomgång av en specifik textgenres innehåll och disposition. I Bergh Nestlogs (2009) avhandling *Perspektiv i elevtexter* undersökte Bergh Nestlog hur elever producerar texter från en inledande genomgång av innehåll och disposition till den slutgiltiga produkten (Bergh Nestlog, 2009). Studien utgick från texter inom den argumenterande genren och inledningsvis fick lärarna genomgå en kurs i hur dessa texter ska behandlas i ett klassrum. Resultatet av forskningen visade att elever har inledningsvis svårt att bemästra genren eftersom den kräver olika delar för att fungera som helhet som till exempel argument och motargument. Den kräver även att elever kan visa affekt och värdera sitt innehåll genom ordval

som signalerar bra eller dåligt och att det är tydligt genom hela textens argumentation (Bergh Nestlog, 2009). Det som visade sig av vikt i undervisningen var dialogismen som skedde mellan alla involverade parter i ett klassrum eftersom den bidrar till en konstant pågående dialog av meningsskapande och lärande (Bergh Nestlog, 2009; Dysthe, 1996). I en skrivprocess måste eleven förstå textens konventioner men för att konventionen ska kunna utmanas måste eleven få verktygen till att möjliggöra detta. Detta kräver att textens genre ges en kontext, en social kontext som utmanar eleven till att skapa sig en förståelse av innehållet vilket kräver dialoger (Bergh, Nestlog, 2009).

Inför en skrivuppgift måste texten alltid ges en kontext vilket är tydligt i Holmbergs artikel *Genrepedagogik i teori och praktik* från 2008. I texten nämns det två olika tillvägagångssätt vid textskapande. Tillvägagångssätten baseras på inledande textsamtal som sedan varierar men som leder till texter av god kvalitet. Den första baseras på den nyretoriska genreuppfattningen vilket betyder att all text har en social kontext (Holmberg, 2008). I den här kontexten skapas samtal om hur en argumenterande text har som syfte att tillåta personer att delta i samhällsdebatten (Holmberg, 2008). Sydneyskolans genreuppfattning baseras på ett gemensamt arbete med att strukturera texterna genom samarbete och sedan diskutera hur texten språkligt bör byggas både innehållsmässigt och strukturellt. Texterna som produceras utifrån dessa modeller håller ofta en högre klass fast att vissa elever fortfarande producerar mediokra texter. Det som även kan utläsas är att det är samtalen som bidrar till en ökad förståelse av textens innehåll och struktur (Holmberg, 2008).

Dialogens betydelse lyfts även i Norberg Brorssons (2007) avhandling som undersöker skrivandet i skolan. Syftet med Norberg Brorssons studie är att ge utökad förståelse för elevtext - skola - undervisning. Detta ska med fördjupad kunskap bidra med nya synvinklar på elevers skrivande och det som påverkar elevers skrivande. För att samla in material har Norberg Brorsson följt två klassers progression från årskurs sju till årskurs åtta. Texterna jämfördes sedan från årskurs sju och årskurs åtta från varje elev. Eleverna blev även intervjuade

kring sin motivation och upplevelse av skrivandet (Norberg Brorsson, 2007). Resultaten visar att eleverna främst skriver för att göra läraren nöjd. Eleverna vet att texterna som skrivs inte kommer att användas till något annat än bedömning. Norberg Brorsson reflekterar då kring att dialog saknas, att skrivandet utgår från elevernas egen proximala zon. Därmed är det viktigt med en reell mottagare till texten för att göra skrivandet mer "på riktigt". Norberg Brorsson (2007) noterade att genren var otydlig eftersom eleverna kommunicerade med läraren i texten. Genren fungerar som en mottagare, ska det skrivas i en specifik genre kan inte läraren tilltalas i texten, exempelvis en faktatext. Läraren blir då en mottagare, den som ska förstå faktan i texten och inte bara bedöma den och således finns en reell mottagare. Genren i uppgiften som skrevs var en självbiografi dock stod det inte i instruktionen. Däremot kommunicerade eleverna kring vad de gör på fritiden, vilka de är etc. till just läraren, läraren var mottagare. I klassrummet fanns inte heller någon dialog vilket minskade utrymmet för eleverna att ställa frågor kring uppgiften. Skrivandet sker då utan situationskontext och eleverna når inte nästa proximala zon (Säljö, 2017; Norberg Brorsson, 2007).

3.2 Textgenre och dess kommunikativa syfte

En text har alltid ett syfte eftersom den ska på något sätt kommunicera med mottagaren. I en textcentrerad studie av Höög Nyström från 2000 studerades ett antal elever i näromliggande gymnasieskolor i Stockholm. Texterna som studerades var av olika texttyper inom olika genrer som dyker upp i skolans värld från argumenterande, berättande och resonerande. De texttyperna inom de olika genrerna som tar störst plats i skolskrivandet är bokrecensionen, sagan och faktatexter. Det som framkom var att texter och textgenre inte var synonyma trots att en viss text hör hemma i en viss genre. Anledningen till detta var att det inte alltid förmedlades under lektionerna och när eleverna tillfrågades hade majoriteten svårt att sätta rätt text i rätt genre (Höög Nyström, 2000). Eleverna producerade texter utan ett syfte eftersom de presenteras med en uppgift som inte realiseras i verkligheten, dess kommunikativa syfte. Texter som bokrecensionen, sagan och faktatexten förblir skolinterna om det inte finns ett

kommunikativt syfte eftersom det bidrar till textens sociala kontext om hur de används i verkligheten (Höög Nyström, 2000).

3.3 Läromedels stödfunktion i relation till genre

Läromedel används för att stödja elevers lärande genom explicit inläring med stöd av läraren. I en studie av Magnusson från 2019 undersöktes förekomsten av olika texter i läromedel och hur dessa förklaras explicit till eleverna (Magnusson, 2019). I studien analyserades 19 olika läromedel från olika åldersgrupper och åldern varierade på läromedlet, från 2004 till 2015. I analysen valdes uppgifter relaterade till längre texter och det resulterade i 210 uppgifter i böckerna och av dessa var 106 diskursiva faktatexter. Av de resterande 104 varierade texterna mellan bokrecensionen, insändaren, artikeln, tidningsannonsern, kalasinbjudan, nyhetsnotiser, receptet och vittnesmålet. I analysen av förklaringarna till texterna visade det sig att begreppsanvändningen av genrer felplacerades och markerades fel i många läromedel. En genre bör markeras som en övergripande del av texterna eftersom det förklarar syftet och sedan redovisas texttyperna därefter. En texttyp som "recept" nämns parallellt med textaktiviteter som "beskriva" utan att skillnaderna förklaras för läsaren (Magnusson, 2019). Det tyder på att läromedel inte särskiljer mellan genre, texttyp och textaktivitet fastän de hör ihop eftersom en textaktivitet är en del av en texttyp och en texttyp är en del av en genre. En av anledningarna till att detta är problematiskt är även förklaringen som kommer med textuppgifter. I uppgifterna förklarades inte hur språket påverkar texttyper och genrer vilket påverkar slutprodukten eftersom olika texter använder olika ordval för att beskriva och binda texter (Magnusson, 2019). I uppgifterna ligger fokuset på innehåll och disposition vilket inte bidrar till en full förståelse för texterna eftersom ordvalet påverkar hur mottagaren uppfattar texten.

I likhet med ovan undersökte Walldén (2017) fem olika läromedel med fokus på textgenre och hur en uppgift förklaras i relation till genre. I analysen av förekomsten av genre och beskrivningar fann Walldén att vissa läromedel var mer explicita än andra med. I en bok var genren tydlig och hade beskrivningar i relation till genren medan andra valde att inte nämna genre samt att textens

beståndsdelar inte nämns. Istället nämns hela texter utan att bryta dispositionen i olika textaktiviteter som förekommer i alla texter (Walldén, 2017). Det är samtidigt svårt att se om de olika läromedel som analyserats bygger på genrepedagogikens teoretiska grund eftersom det inte finns ett explicit sammanhang mellan språket och formen i de olika genrerna som nämns i böckerna (Walldén, 2017). Det finns således ingen kommunikativ funktion genom metaspråk som instruerar eleverna till att skriva korrekta texter genom att svara på hur och varför texten i fråga ska skrivas (Walldén, 2017).

3.4 Skrivpedagogisk modell för textproduktion i klassrummet

Ledin, Holmberg, Wirdenäs och Yassin (2013) har inom textskapande tagit fram en skrivpedagogisk modell som kallas *Text och kunskapsutveckling i skolan*. Ledin et al (2013) har utgått från en artikel som jämför nyretorisk genrepedagogik och Sydneyskolans genrepedagogik i gymnasieklaser (Holmberg et al, 2008). Båda modellerna utgår från den sociala förmedlingen av genre samt menar att genrer är *berättande*, *argumenterande* och *resonerande* fast de använder andra begrepp. Denna modell fokuserar på flera genrer och textaktiviteter bland elever. Modellen ser ut enligt följande:

1. Skrivkompetens som process är varierande, den ena textgenren är inte den andra lik.
2. Elevers skrivande ska hjälpa eleverna bli kreativa och låta dem skapa texter genom social interaktion med texten (t.ex brev, insändare, etc).
3. Att samtala kring skrivande, läsning och arbetsprocesser är viktigt.

Enligt de ståndpunkter som finns ovan finns det flera textaktiviteter i texter och Ledin et al (2013) menar att det inte räcker med bara en textaktivitet. Resan mellan årskurs sju och nio är dessutom markant eftersom texternas längd ökar. Dock finns textaktiviteter som är problematiska för unga och det finns hjälpmedel att tillgå (läromedel, exempeltexter och skönlitteratur). Här visas ett exempel från en uppgift där eleverna skrev brev till en karaktär de hade läst om. Eleverna använde det de visste från boken och karaktären i mötet med genren. Det som utmärker sig i Ledin et al (2013) material är att skrivandet är ett

retoriskt svar på ett problem. Texter anpassas efter situation och funktion samt genrepedagogik används faktiskt vid skrivande utifrån inramning. Inramning sker med exempel på textgenrer från läromedel och arbetssätten belyser själva skrivaktiviteten. Det retoriska svaret på ett problem är således ett sätt att samtala med texten (Ledin et al, 2013).

3.5 Sammanfattning

I avsnitten ovan har vi redovisat tidigare forskning inom ämnet. Ett dialogiskt klassrum stödjer elevers förståelse för texter (Höög, Nyström, 2000; Dysthe, 1996). En text ska realiseras genom tydliga läromedel för att kunna skapa texter som är av god kvalitet och som följer genrekonventioner (Walldén, 2017). Textsamtal bidrar till flera olika infallsvinklar av en text och det är både lärare och elever som stödjer dessa samtal (Bergh Nestlog, 2009). Samtalen bidrar till en utökad förståelse för att texter inom olika genrer inte alltid delar samma innehåll och aktiviteter. Det är samtalen som bidrar till att synliggöra dessa skillnader genom att arbeta, skriva och sedan samtala om innehållet (Holmberg, 2008). Texterna får således en kontext eftersom varje text måste anpassas efter varje situation (Holmberg, 2008). I samtalen om texter lyfts syftet med texterna och en internaliserad skoltext får sin funktion utanför skolan (Norberg Brorsson, 2007). I en nyretorisk uppfattning lyfts texterna utanför uppgiften, texten blir verklig vilket också visar på hur den används (Mackenzie, 2010; Holmberg, 2008). En text som inte får sin sociala kontext kan inte skrivas till en reell mottagare eftersom kontexten kommer med syftet. Ett brev utan en riktig mottagare är bara ett utkast. En text måste få sin struktur synliggjord genom att arbeta ihop, det tyder på att samarbete av dialogisk karaktär även bidrar till textskapandet bland elever (Bergh Nestlog, 2009; Dysthe, 1996).

Läromedel i klassrum stödjer elevers skrivutveckling genom att bidra med information om hur, var och när en viss text ska produceras. I det redovisade materialet är detta dock problematiskt eftersom läromedel inte behandlar allt som bör stödjas (Walldén, 2017; Magnusson, 2019). Innehållet i texterna synliggörs ofta men inte språket och hur det påverkar genren. I likhet med detta

stödjer inte läromedel textens beståndsdelar eftersom en text består av olika textaktiviteter som sedan bildar en text (Magnusson, 2019; Ledin et al, 2013).

4. Metod och material

I detta kapitel kommer vi att redogöra för valet av metod inför studien samt vilka avgränsningar som gjorts och hur vi har gått tillväga för att samla in data. För att samla in material har vi gjort en systematisk undersökning, där vi avgränsat relevanta källor. Det har skickats ut en enkät som behandlar det vi vill ta reda på, elevers kompetenser kring genre samt hur de samtalar kring texter och hur läromedel stödjer deras skrivprocess i högstadiet i årskurs nio. Resultaten analyserades sedan utifrån både en kvalitativ innehållsanalys och med vissa kvantitativa inslag. Enkätsvaren har alltså kategoriserats och kvantifierats och presenteras här med hjälp av utdrag av elevernas svar och figurer innehållande stapeldiagram. Likheter och skillnader jämförs i analysen och resultatdiskussionen utifrån teori och tidigare forskning (Denscombe, 2018).

4.1 Insamling och analys av data

Inför datainsamlingen valde vi att använda oss av en webbaserad enkät med öppna frågor för att samla in data. Vi valde sedan att i presentationen av vårt resultat använda oss av både citat från deltagarna och figurer med stapeldiagram för att redovisa svaren. Vi valde dock att redovisa svar inom kategorin läromedel och dialoger endast i form av kvalitativa/kvantitativa beskrivningar, eftersom det var stora skillnader i svaren som riskerade att bli missvisande om de sammanstälts och åskådliggjorts på annat sätt. I frågorna kring dialog och läromedel var svaren breda eftersom respondenterna delgav sina varierande tankar. Svaren har således istället räknats ihop utifrån vilka ställningstaganden de tar och vissa utdrag av svar har även redovisats. I frågorna gällande textkompetenser valde vi att kvantitativt redovisa svaren genom att kategorisera den data som samlats in och sedan redovisa det i stapeldiagram i figurer i resultatdelen eftersom svaren avgränsas till texttyper och textgenrer. Svaren räknades ihop och fördes in i figurer via Excel. Vi valde då att sammanställa alla svar som till exempel om en deltagare angett "insändare" kategoriseras detta

med resterande av svar som angett "insändare". Gällande fråga 6 sammanställde vi alla svar. Om en deltagare angav olika texttyper och genrer sammanställdes detta. Om en deltagare angett "debattartikel" och "insändare" räknades detta in som två svar i den totala statistiken inom den argumenterande genren.

Svaren gällande grammatik har sorterats bort och kommer inte att nämnas vidare i resultat, analys och diskussion eftersom dessa endast agerat som kontrollfrågor.

I avsnitt 5.1.1 redovisas datan kvantitativt eftersom svaren har räknats ihop och kategoriserats tematiskt efter enkätfrågorna och förts in i figurer för att kunna redovisa vad deltagarna har svarat gällande textgenre och texttyp. I avsnitt 5.1.2 och 5.1.2 har vi valt att redovisa datan kvalitativt genom att redovisa utdrag från deltagarnas svar.

4.2 Enkätformulär

Inför insamlingen valde vi att använda ett enkätformulär eftersom detta hjälpte oss att samla in data för analys (Denscombe, 2018). Vi ansåg att en enkät var mest lämplig eftersom det blev lättare att tolka datan och kategorisera datan utifrån våra frågeställningar (Denscombe, 2018). Enkätens syfte är att bidra med data om elevernas kunskaper och deras förtrogenhet till textskapande och texter. Enkäten ska även bidra med data om yttre faktorer som läromedel och dialoger som behandlar eller berör textgenrer och textskapande. Enkätformulär blev valet av metod i den här studien eftersom vi ville nå ut till fler deltagare.

4.2.1 Enkätens utformning

Frågorna i enkäten är främst frågor av öppen karaktär i syfte att ge eleverna möjlighet att med egna ord svara vad de tycker och tänker. Vi gjorde detta val eftersom vi ville samla in material för både en kvalitativ och kvantitativ analys, vilket vi menar att öppna svar på enkätfrågorna möjliggör. Enkäten innehåller 19 olika frågor och nästintill alla är frågor med öppna svar. I enkäten finns även utfyllnadsfrågor som berör grammatik som inledande "uppvärmning" inför de resterande frågorna.

De frågor som berör grammatik, såsom ordklasser och annat, är ett sätt att avleda uppmärksamheten från genre (se bilaga 3). Elever vill gärna göra rätt och svara rätt. Vi vill därav inte att allt fokus ska vara på genre utan vi har utformat enkäten så att den berör svenskämnet på en generell nivå snarare än en bestämd del.

De frågor som berör genre är skapade på ett sätt att vi inte ger respondenterna en chans att gissa mellan olika genrer, därav är det svarstext istället för svarsalternativ (se bilaga 3). Vi vill inte riskera att de gissar mellan olika alternativ och därmed påverkar resultaten. Istället får de skriva vad de tror att det är för typ av text. Därmed får vi också vara noggranna när vi läser av resultaten, vissa vet kanske att en argumenterande text är argumenterande medan andra kanske svarar debattartikel. Därför får vi ha fler svar i åtanke och bedöma genrekompetensen med breda aspekter och därför är frågorna utformade så att de deltagande eleverna kan svara fritt.

Texterna i enkäten är baserade på de genrer som redovisats ovan. Vårt underlag baseras på argumenterande, berättande och resonerande texter (Holmberg, 2008). Vi har valt att använda en texttyp från varje genre för att se om de deltagande eleverna kan särskilja dessa trots att resonerande och argumenterande texter har liknande inslag. Vi har valt en debattartikel om kortare skoldagar som argumenterande text men eftersom vi valt att endast ha utdrag för att respondenterna inte ska ha för mycket att läsa finns det en chans att texten tolkas som en insändare. Det betyder dock att respondenterna fortfarande förstår syftet med texten och således visar förtrogenhet för genren.

Vi valde en saga som berättande text som är fiktiv och involverar en varg som är på jakt efter mat och väljer att klä ut sig till ett får. Texten ger en inblick i vargens handlingar. En fiktiv text är ofta kännetecknande för genren och är något som elever ska bli förtrogna med enligt svenskämnets kursplan (Skolverket, 2022).

Den sista texten i enkäten är skapad för att vara öppen för tolkning. Den innehåller både resonerande och argumenterande textaktiviteter samtidigt som

titeln agerar som en frågeställning och inte en åsikt. Det är således en resonerande text med argumenterande inslag. Texter innehåller alltid flera olika textaktiviteter men det är syftet med texten som bestämmer vilket texttyp det är (Ledin et al, 2013). En argumenterande text kan innehålla resonerande textaktiviteter och en resonerande text kan innehålla argumenterande textaktiviteter.

4.4 Urval

Enkäten skickades till flera skolor belägna på olika platser i Sverige, dock uppstod svårigheter att få in svar på grund av tidsbrist. Slutligen deltog 69 elever från två olika skolor belägna i södra Sverige som fyllt 15 år och går i årskurs nio. Detta val av urval gjordes för att elever i årskurs nio har behandlat mer textgenrer än exempelvis elever i årskurs sju. Det här sättet tillät oss att se vad undervisningen har genererat för förtrogenhet till genre. Elever i årskurs nio har dessutom gått i skolan längre och vet därmed bättre vilka strategier för lärande som fungerar individuellt. Av de 69 deltagande respondenter svarade tio nej till att delta i enkäten. I de resterande 59 svaren fanns viss osäkerhet i tre av svaren eftersom de var identiska då de var kopierade från Google. Vi valde därav att ta bort dessa trots att det fanns svar på andra frågor som verkade vara baserade på deras erfarenheter och kunskaper. Vi ville dock försäkra oss om att svaren var sanningsenliga och valde därav att exkludera dessa. I de kvarvarande 56 svaren var könsfördelningen 24 killar, 28 tjejer och fyra personer som svarat annat.

4.5 Etiska överväganden

I detta avsnitt kommer vi redogöra för relevanta etiska överväganden i enlighet med Vetenskapsrådets forskningsetiska principer. I de principerna ingår fyra punkter som var viktiga att ha i åtanke inför datainsamling och dessa är: informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet vilka presenteras nedan.

4.5.1 Informationskravet

Inledningsvis i enkäten delgavs deltagarna information om enkätens syfte samt vad frågorna behandlade. Alla respondenter blev informerade inledningsvis av

en beskrivning i enkäten att enkäten är frivillig och den inledande frågan i enkäten var om respondenten ville delta (Vetenskapsrådet, 2002). Om *nej* valdes blev respondenten dirigerad tillbaka till början och således deltog inte i enkäten. Detta tydliggjordes inledningsvis av ansvarig lärare muntligt för att det skulle vara tydligt för att minska risken för att eleven gör enkäten utan medgivande.

4.5.2 Samtyckeskravet

Enligt Vetenskapsrådet (2002) ska alla deltagare ge samtycke och/eller ha vårdnadshavares samtycke att delta. Samtyckeskravet kommer att framgå tydligt innan enkäten börjar. Alla som deltar ska ha fyllt 15 år och därför kan de själva avgöra om de vill delta eller inte. I enkäten finns därför en fråga om samtycke. Svarar respondenterna att de samtycker fortsätter enkäten. Om respondenten valde att fylla i *nej*, samtycker inte, skickas de tillbaka till startsidan och enkäten skickas in.

4.5.3 Konfidentialitetskravet och GDPR

All information vi får in kommer att hållas konfidentiellt och vi som utför undersökningen kommer vara de enda med tillgång till dess resultat. Vår handledare går under samma etiska principregler och kan vara tvungen att kolla igenom vårt material vid misstanke om fusk eller vid tolkningsfrågor. Vi kommer inte att samla in några personuppgifter eller något som kan härleda tillbaka till eleven då undersökningen är helt anonym i enlighet med GDPR (Integritetsskyddsmyndigheten, 2021). Det enda som samlas in är resultat relevant för undersökningen vilket är deras svar.

4.5.4 Nyttjandekravet

All data som samlats in från enkäten har som syfte att endast användas för den här studien. Inget kommer att lämnas ut till andra aktörer för annat bruk (Vetenskapsrådet, 2002). Det som svaren kommer att användas till är en kvalitativ innehållsanalys för vår uppsats.

4.6 Metodreflektion

Inledningsvis valde vi en innehållsanalys vilket vi ansåg passa syftet men vi valde sedan att komplettera med en kvantitativ redovisning av frågorna gällande textkompetenser och textgenre. Vi ansåg att den data vi hade kunde kategoriseras och redovisas tydligast på detta vis.

Inledningsvis hade det varit givande att vara med i alla klasserna som genomfört enkäten för att säkerställa att de förstod vad det var för typ av enkät. Det var inte möjligt under omständigheterna men det som går att utläsa i svaren tyder på att de har förstått hur de ska gå tillväga. Enkäten är även enkel att genomföra och tar inte så lång tid, detta är avsiktligt med hänsyn till att inte ta för mycket av lektionstid från de som deltar.

I frågan gällande läromedel skulle enkäten helst även innehålla en fråga kring vilket läromedel som används. Detta hade genererat en bredare förståelse av hur det arbetas med läromedel. Den sista frågan i enkäten var en fråga där respondenterna fick svara öppet. Detta hade fungerat bättre som en intervjufråga alternativt en gruppdiskussion efter att de genomfört enkäten. Det hade möjligtvis gett respondenterna möjligheten till att ge mer djupgående svar samt att de kanske förstått mer vad för svar som eftersöktes på frågan. Det finns en risk att de kanske endast trodde att frågan var att lägga till mer information gällande de andra svaren och inte vad de tyckte utöver detta.

Frågorna är i huvudsak öppna för att inbjuda till att svara så mycket eller lite respondenterna vill och därmed finns också en bedömningsaspekt av genrekompetens. Elever vill gärna svara rätt, därför är det lämpligt att ge dem en chans att svara på sitt sätt.

5. Resultat och analys

I det här kapitlet ska vi tematiskt redovisa vår data utifrån de kategorier vi nämnt tidigare. Det som kommer att redovisas är frågorna gällande textkompetenser, dialoger och läromedel samt övriga svar. Vi kommer sedan att analysera datan utifrån resultaten. Som nämns i avsnitt 4.2 kommer frågorna gällande grammatik inte att redovisas vidare eftersom de endast agerat som kontrollfrågor.

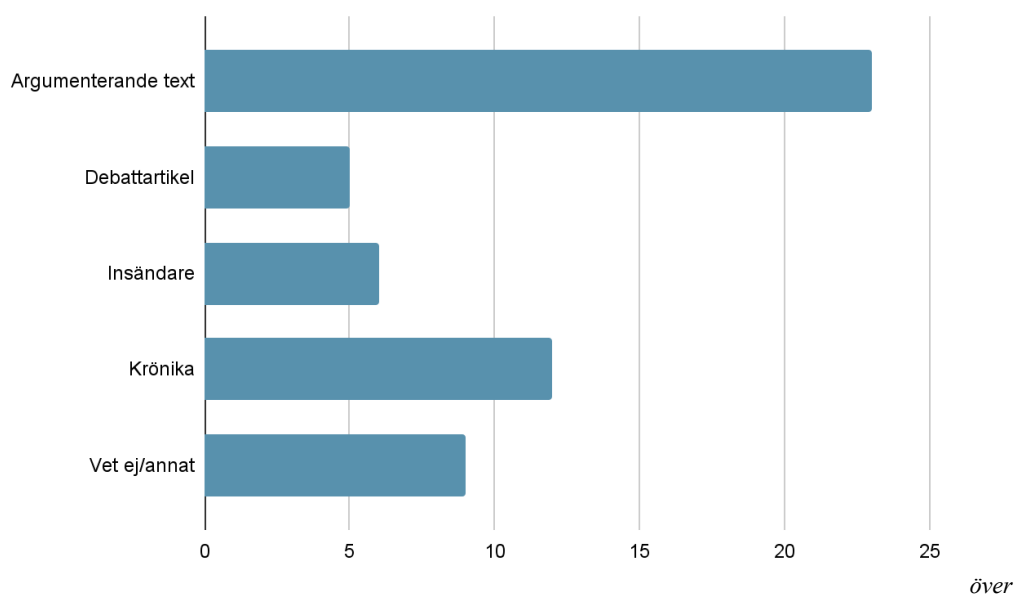
5.1 Resultat

I det här avsnittet kommer vi redovisa resultaten från undersökningen. Enkätfrågorna är insorterade i de olika delar vi ville ta reda på: Textkompetenser, dialoger och läromedel samt övrigt. Anledningen till detta är att göra resultaten mer överskådliga för läsaren. Vi valde att använda oss av både figurer och utdrag av deltagarnas textsvar för att göra det tydligare. De kvantitativa figurerna gör det mer överskådligt för läsaren eftersom datan omvandlas till siffror (se avsnitt 4.2).

5.1.1 Textkompetenser

I enkäten ingick frågor gällande textgenrer och texttyper. Deltagarna i enkäten fick svara på frågor som berörde olika texter och öppna frågor kring vilken genre en specifik text tillhör. I frågan gällande vilka texter de skriver i skolan har deltagare skrivit mer än en texttyp som till exempel insändare argumenterande text och dessa har räknats in (se figur 6). I figurerna redovisas även svar där elever skrivit *vet ej* eller annat vilket betyder att svaren inte haft relevans till frågan eller att deltagarna inte kunnat svara eftersom de har angett helt fel texttyp eller svar som kan utläsas som skämt. Diagrammen refererar till datan som insamlats som sedan systematiskt sorterats efter kategorier i varje fråga (se bilaga 3, enkätfråga 5, 6, 9, 10, 14).

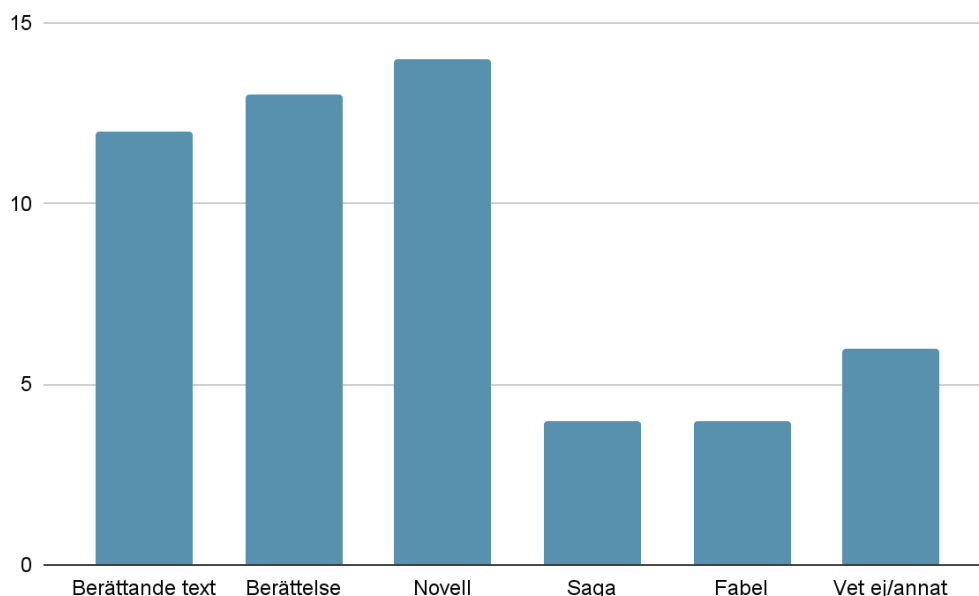
Figur 1 - Fråga 5: Vilken typ av text är det här?



Figur över antal svar och kategorier, n=55

Fråga fem som bad respondenterna svara på vilken typ av text som var med i frågan. Texten var en texttyp inom den argumenterande genren, debattartikeln (se bilaga 3). De respondenter som besvarade frågan kunde se vilken genre texten tillhörde eftersom 23 av 55 deltagare svarade argumenterande text medan det var nio av 55 som inte kunde ange en genre eller ett relevant svar. Dessa svar innehöll bland annat faktatexter vilket inte är av relevans. De respondenter som lyckats ange den korrekta texttypen var fem av 55 respondenter medan sex av 55 av respondenterna skrev en insändare och tolv av 55 deltagarna skrev att det var en krönika.

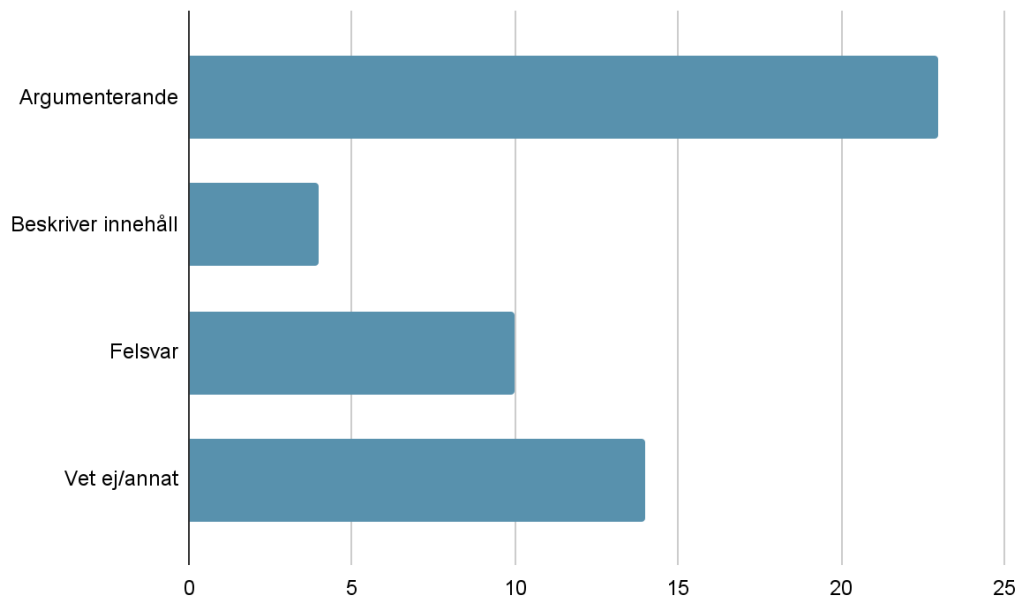
Figur 2 - Fråga 9 - Vilken typ av text är det här?



Figur över antal svar och kategorier; n=53

Enkätfråga nio bad respondenterna svara på vilken typ av text *Vargen i fårakläder* är (se bilaga 3) som berörde berättande texter och mer specifikt en saga/fabel. Respondenterna hade svårare att ange korrekt texttyp i den här frågan. I de svar som gick att utläsa angav endast fyra av de 53 respondenterna sagan som svar medan fyra av respondenterna skrev att det var en fabel. Större delen av respondenterna skrev att *vargen i fårakläder* var en novell eller en berättelse eftersom det var 14 av 53 respektive 13 av 53 som angav detta som svar. Det var tolv av 53 respondenter som angav att detta är en berättande text vilket är relevant till genren men är inte den korrekta texttypen. sex av 53 respondenter angav att de inte visste vilken texttypen var eller angav något annat som svar.

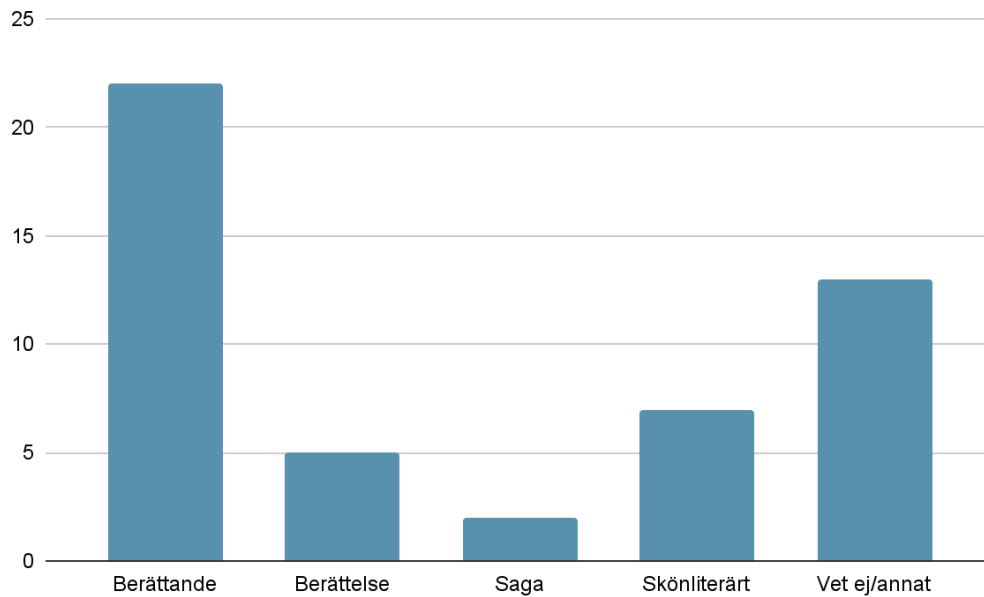
Figur 3 - Fråga 10: Insändare hittas oftast i tidningar och de är skrivna av privatpersoner. Vad för typ av textgenre tillhör en insändare?



Figur över antal svar och kategorier; n=51

Fråga tio ville undersöka om respondenterna kunde ange rätt textgenre för insändaren genom att fråga: *Insändare hittas oftast i tidningar och de är skrivna av privatpersoner. Vad för typ av textgenre tillhör en insändare?* (se bilaga 3). Större delen av respondenterna, 23 av 51 deltagare, kunde ange den korrekta genren. Det var fyra av 51 respondenter som kunde berätta vad insändaren gjorde, alltså argumentera utifrån en åsikt men kunde inte ange genren. Det var tio av 51 svar som klassades som fel eftersom dessa innehöll bland annat krönikor eller faktatexter. Bland de som angav att de inte vet eller annat angavs bland annat “klaga” eller “sakprosa”. Av de resterande svaren var det 14 av 51 som inte kunde ange något svar alls eller inte angav något svar alls.

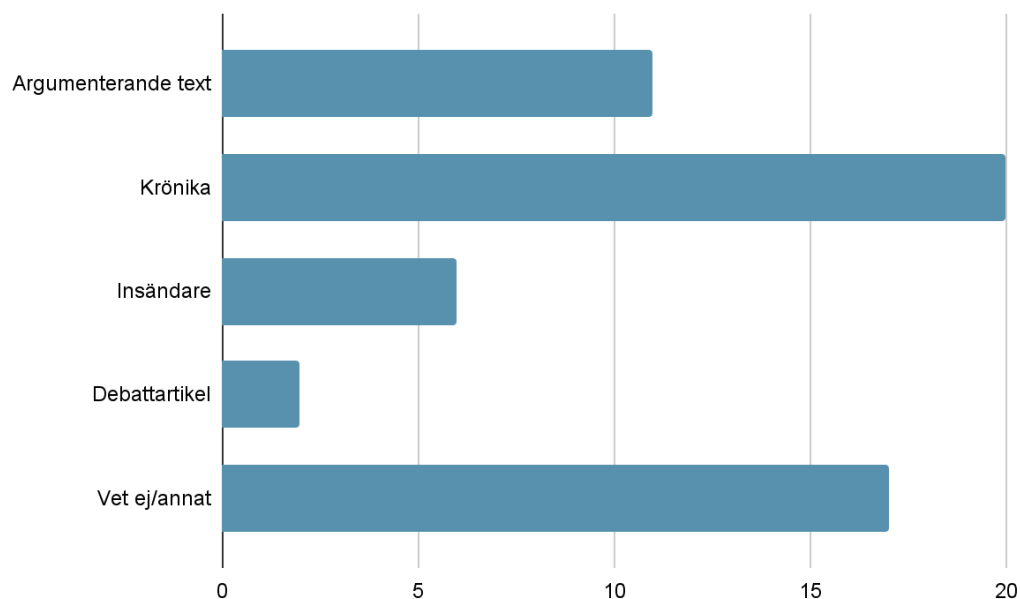
Figur 4 - Fråga 10: Vilken typ av textgenre är en novell?



Figur över antal svar och kategorier; n=49

Inledningsvis är det ett fel i fråga tio men som ej har påverkat resultaten om vi jämför med föregående fråga om insändaren eftersom texttyper angetts även där. Frågan bad respondenterna svara på vilken textgenre som texttypen novellen tillhör (se bilaga 3). I titeln står det vilken typ av text novellen tillhör men det ska stå textgenre. Respondenterna kunde generellt ange någon form av berättande text även om det inte är korrekt. 22 av 49 respondenter angav korrekt genre medan fem av 49 av respondenterna skrev en berättelse samt två av 49 av respondenterna skrev en saga. Det var också sju av 49 respondenter som skrev skönlitteratur vilket även är korrekt. Det är 13 av 49 respondenter som angett att de inte vet vad för text det är eller annat eftersom svaren innehåller information som inte var relevant till frågan.

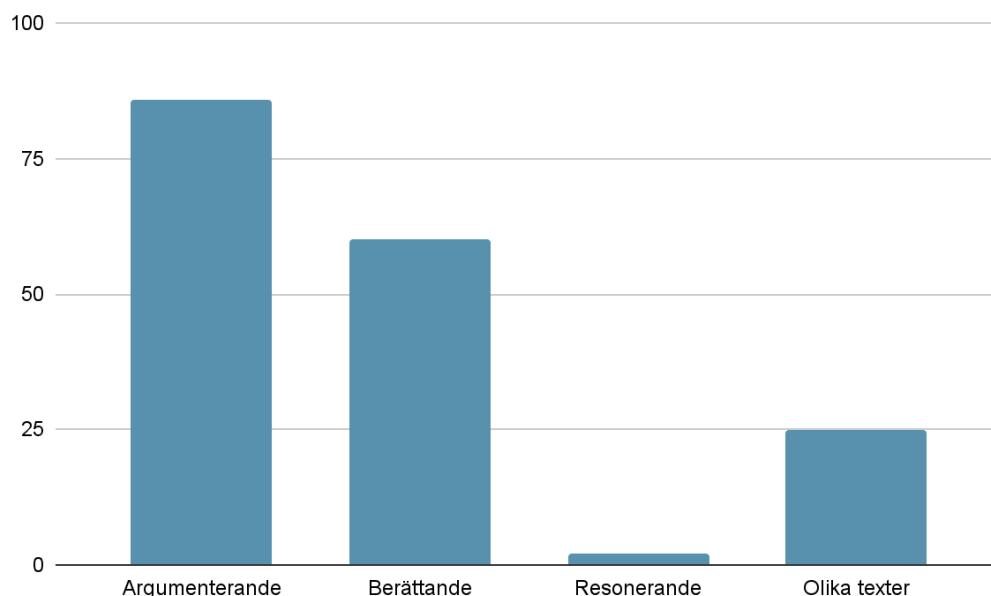
Figur 5 - Fråga 14: Vilken typ av text visas nedan?



Figur över antal svar och kategorier; n=56

Fråga 14 innehöll ett textutdrag från en inledning till en resonerande text. Titeln på texten var skriven som en inledande frågeställning som skulle besvaras och var skriven enligt följande: Är nätet en plats för att hata eller en plats för att höja varandra (se bilaga 3) Inledningsvis kan det ha varit problematiskt att svara på den här frågan eftersom resonerande texter och argumenterande texter har liknande textaktiviteter. Inget svar anses korrekt i den här frågan eftersom elva av 56 respondenter har skrivit att det är en argumenterande text. 20 av 56 respondenter har skrivit att det är en krönika. sex av 56 respondenter har skrivit en insändare och två av 56 respondenter har skrivit en debattartikel. Det är 17 av 56 respondenter som angett att de inte vet vad för texttyp eller textgenre texten tillhör.

Figur 6 - Fråga 6: Vilka typer av texter skriver du i skolan?



Figur över antal svar och kategorier; n=173 i svaren inräknas de texttyper som elever angett och därav är det fler svar än deltagare.

Fråga sex hade som syfte att fråga elever vilka texttyper som de producerar i skolan med högst frekvens (se bilaga 3). I svaren som angetts fanns det totalt 173 svar där majoriteten var den argumenterande genren med 86 av 173 svar. Den mest förekommande texttypen inom den argumenterande genren var krönikan med svar följt av insändaren och debattartikeln med 28 av 173 respektive 25 av 173 svar. Inom den berättande genren med 60 svar var novellen den texttypen som angetts mest med 23 av 173 svar medan resterande svar innehöll genren, saga, fabel och berättelse. Den textgenre med lägst frekvens var den resonerande där totalt två av 173 svar som har angetts hade relevans till genren och dessa svar var uppsatsen och en källkritisk text. Vi räknar den källkritiska texten som resonerande eftersom den ofta kräver att eleven diskuterar för- och nackdelar och således resonerar. I de övriga 25 av 173 angavs texttyper som inte kunde kategoriseras.

5.1.2 Dialog och läromedel

Enkätfråga 11 - Hur arbetas det med texter på lektionen, enskilt eller i grupp?

38 respondenter svarar enskilt, elva respondenter säger både enskilt och grupp, resterande åtta respondenter vet inte eller inte angivit svar. Av svaren framgår att deltagarna jobbar enskilt med texter och det är sällan som de arbetar i grupp. De texter som involverar grupparbeten eller dialogiskt arbete är faktatexterna. Svar på denna frågan är bland annat från respondent nio: "Man gör det enskilt men någon gång så kan det hända att det blir gruppvis." (R9) samt respondent 32: "Det kan variera för vad det är för text. Om det är novell är det enskilt men om det är en faktatext kan det vara i grupp." (R32).

Enkätfråga 12 - Är det lättare eller svårare att förstå vad du ska göra om du får prata med klasskamrater inför skrivuppgifter?

Dialogerna tillåter respondenterna att ta del av andras åsikter när det gäller den argumenterande genren eller resonemang vid andra texter exempelvis respondent 47: "Ibland, till exempel om man ska skriva en debatt artikel eller argumenterande text för då får man höra andras åsikter." (R47). Tre respondenter tycker det är svårare att förstå och 36 respondenter tycker att det är lättare att förstå med hjälp av samtal. Åtta respondenter tycker att det är både svårt och lätt att producera en text om de får prata med klasskompisar.

Enkätfråga 15 - Hur pratar läraren om texterna du skriver? Får du veta hur de används i verkligheten?

Av respondenterna svarar 26 respondenter att de får veta hur texter används och tolv respondenter svarar att de inte får veta hur texter används. 11 respondenter svarade att läraren förklarar skrivproceduren bra med exempel, tre respondenter svarade att läraren inte förklarade bra. Åtta respondenter har svarat att de inte vet. Exempel på detta är respondent 18: "Använder mycket exempel på texter som är bra. Dessutom används mycket PowerPoints för att visa hur texterna är uppbyggda och hur de används." (R18) samt respondent nio: "Det försöker förklara men det brukar inte lyckas så bra." (R9). Bland svaren framgår att det kan ges feedback på texter, t.ex respondent 28: "Läraren ger oss feedback på våra texter och han ger oss exempel vart man läser dessa texter i verkligheten" (R28).

Enkätfråga 13 - Hur lång tid får du på dig att skriva en text (ungefär)?

På fråga 13 som behandlar hur lång tid de har på sig för skrivande har nio respondenter svarat en vecka och/eller en-två veckor. 20 respondenter har svarat två veckor och 16 respondenter har svarat tre veckor och/eller mer. Beroende på text får de olika tid på sig. Vissa av respondenterna beskriver att de kan bli klara inom minuter medan andra kan behöva flera lektioner på sig. Resterande elva respondenter har antingen svarat att de inte vet eller angett oseriösa svar.

Enkätfråga 16 - Hur pratar du i grupp om texter? Får du svara på frågor och sedan prata med en kompis eller får du prata fritt om vad du tycker om texterna?

- Får inte prata: fem respondenter
- Får prata fritt i grupp: 16 respondenter.
- Vet inte/oseriösa svar/blanksvar: 15 respondenter
- Styrda samtal med hjälp av frågor: nio respondenter
- Både fria och styrda samtal: tre respondenter

Fråga 16 handlar om ifall de får prata i grupp om vad de tycker om texterna och om de i sådana fall får besvara frågor eller prata fritt. Av resultatet framgår att det kan vara båda delar. En del av deltagarna får inte prata om texterna eller så är det samtal styrda av frågor vilket tyder på den berättande genren. Andra delen får prata fritt om texterna i klassrummet. Svar från deltagarna är bland annat respondent 34: "Ja vi brukar prata fritt." (R34) samt respondent nio: "Det brukar finnas frågor så att samtalet inte leds till fel ämne." (R9) och respondent 41: "Det har vi aldrig gjort." (R41).

Enkätfråga 17 - Hur stödjer läromedel dig när du skriver texter? Förklarar de texterna på ett sådant sätt att du förstår vad du ska skriva? Nämner de allt du behöver veta för att skriva en specifik text?

- Stödjer bra enligt 17 respondenter.
- Stödjer inte bra enligt sex respondenter.
- Använder inte läromedel enligt tolv respondenter.

- Vet ej/blanksvar från tolv respondenter.

Av svaren framgår att vissa använder läromedel som förklarar innehållet relativt bra exempelvis respondent elva: “Ja, de läromedelstexter som vi har haft förklarar detta bra. Vissa är bättre på att förklara olika delar i texten medan andra mer har en överblick” (R11). Andra nämner powerpoints som stöd och “läromedel” och att detta är bra för att de kan alltid gå in och kolla i efterhand. Detta beskrivs av bl.a respondent 18: “Vi har inga läromedel, men vi har PowerPoints, kamratstöd och lärare. Jag tycker att allt som vi behöver veta är presenterat för dig på ett bra sätt. Även om man missar förklaringen så kan man enkelt gå in på classroom och komma ikapp.” (R18). Det finns även svar som menar att läromedlen inte hjälper till medan läraren gör det vilket beskrivs av respondent 24: “Jag skulle säga att läromedlen inte hjälper mig mycket. läraren hjälper mig mer” (R24).

Enkätfråga 7 - Hur förklarar läromedel olika texter, insändaren, berättelsen, tidningsartikeln? Nämner de hur en text bör se ut, hur styckeindelningen och strukturen bör se ut och vilket språk/ordval som passar texten du skriver?

Sju respondenter att de inte vet om läromedlen är tydliga eller ej. 11 respondenter menar att det inte används något läromedel eller att det knappt används läromedel. Detta beskrivs av respondent 40: “Vi använder knappt något läromedel” (R40) samt respondent sex: “vi har inga läromedel” (R6). två respondenter tycker att läromedlen förklarar bra ibland. 18 respondenter menar att läromedlen förklarar bra, detta har besvarats med “ja” eller exempel på hur de ska skriva olika texter. Respondent 31: “Man bör ha en stor bokstav i början av meningar och mellanrum mellan alla ord, och punkt som avslut av meningen. Styckeindelning bör vara lagom lång och inte för lång. Ordval bör vara passade i kontexten av texten.” (R31). Fem respondenter har svarat att de inte förstått frågan.

5.1.3 övrigt

Enkätfråga 18 - Något du vill tillägga? Finns det någon fråga du själv vill

utveckla om grammatik, läromedel, texterna eller hur du arbetar med texter?

Fråga 18 var en öppen fråga som tillät deltagarna delge sina egna tankar kring allt som kommit i enkäten. 31 av respondenterna vill inte tillägga något.

Sammanlagt svarar sju respondenter att de vill ha mer kunskap. Tre av dessa svarar att de vill kunna mer inför Nationella proven exempelvis respondent 44: "Jag skulle vilja utveckla mer texttyper till inför framtida NP för man vet ej vilken text som kan komma på NP." (R44) samt respondent 52: "ja jag vill lära mig skriva krönika och novell inför np och även mer om de olika ordklasserna och olika dialekterna i Sverige" (R52). Fyra av respondenterna vill veta mer för att de är allmänt intresserade exempelvis respondent 8: "Jag vill att man mer ska lära sig om struktur och hur man använder olika ord i olika sammanhang för detta lär vi oss men vi utvecklar inte detta och det gör att vi inte kan så mycket. jag själv vill att man ska få fler lärare för en lärare brukar inte kunna lära ut alla elever." (R8).

Fem av respondenterna ursäktar kunskaperna de visat genom att säga att de svarat dåligt på grund av att de inte gått igenom detta på lektion. Exempelvis respondent 37: "Vi ska jobba med detta till våren därför saknas mycket kunskap inom just detta." (R37) samt respondent 30: "vi ska jobba mer ingående med detta nästa termin" (R30).

5.2 Analys

I detta avsnitt analyserar vi materialet som insamlats. I analysen av materialet har vi valt att dela upp det i två kategorier: textkompetenser och dialogens samt läromedels betydelse. I varje avsnitt redovisar och analyserar vi materialet genom att använda tidigare forskning samt material från Skolverket som bland annat *läroplanen för grundskolan* från 2022 och kommentarmaterial.

5.2.1 Elevers förmåga att urskilja texter och genrer

I materialet fann vi att den resonerande genren enligt respondenternas uppfattning inte var en vanligt förekommande textgenre (se figur 6). En tänkbar

anledning till detta kan vara att det är en svår genre att definiera (Höög Nyström, 2000). I en uppsats resonerar ofta skribenten kring för- och nackdelar eller motsatser för att nå en slutsats. I en skolkontext kan detta vara svårt att se, speciellt om det inte uppdagas av läraren vid textproduktionen eller den inledande genomgången. I Höög Nyström (2000) nämns det att det är svårt att ange en textgenre på uppsatsen eftersom texttypen ofta har olika beståndsdelar och klassificeras som diskuterande eller utredande, vilket i vår genredimension rubriceras som resonerande. Ett problem med genren kan vara att i kontrast till de andra finns det inte lika fasta texttyper. En insändare eller novell är väldigt konkret vid genomgångar eftersom de alltid har samma innehåll och disposition. En resonerande uppsats ter sig dock olika beroende på skribenten vilket kan göra det svårare att utläsa textgenren vilket svaren tyder på (Höög Nyström, 2000). Detta eftersom inom de andra genrerna finns det en betydligt högre tendens till att ange rätt svar medan inom den resonerande är den betydligt lägre (se figur 6). I frågorna där eleverna fick utläsa genre eller texttyp var frekvensen för att svara rätt mycket högre inom den argumenterande och berättande genren vilket även kan tyda på att de är lättare att utläsa utifrån deras disposition eller utseende. Det vi kan utläsa är att eleverna har svårt att namnge texttyp eller genre inom den resonerande genren utifrån resultaten eftersom endast två deltagare av 67 har angett textgenren eller en relevant texttyp (se figur 6). I de övriga svaren på frågan kan elever ha haft resonerande texter i åtanke men de har inte nämnt det explicit i svaret utan skrivit "alla möjliga" utan att precisera någon text över huvud taget som svar på vilka texttyper produceras i skolan. Ur en betygsaspekt är resultatet intressant eftersom nationella prov ska vara en stor del av betygsunderlaget och den resonerande genren är en vanligt förekommande textgenre vid dessa prov (Skolverket, 2022b). Anledningen till den här analysen är att flera deltagare angett i övriga svar önskan om att bli bättre på "NP"-texter (se avsnitt 5.2.4). Deltagarna har svårt att ange genren vilket även tyder på att de har svårt att veta vad det är för typ av genre. Vid nationella prov är det en förekommande genre och genren och texttypen anges tydligt genom att nämna att elever ska resonera kring ett tema eller ämne (Göteborgs Universitet, 2022). Detta tyder på att texttyper likt det Norberg Brorsson (2007) förblir skolinterna

om de endast har som syfte att bedömas och arkiveras utan att texterna realiseras i verkligheten eller har en mottagare. Elever kan ha svårt att producera dessa texter eftersom de varken kan utläsa genren eller ange genren. I exempeltexten angav nästan alla deltagare att texten var en argumenterande text eller att de inte visste vad det var (se figur 5). Elever kan alltså utläsa de argumenterande inslagen som en resonerande text kan innehålla men inte se huvudsyftet med texten som i det här fallet markeras av en inledande frågeställning och inledande diskussion (se bilaga 3).

Deltagarna i urvalet verkar ha svårt att utläsa resonerande textaktiviteter men inte argumenterande textaktiviteter. Det är av vikt att elever lär sig att texter består av olika textaktiviteter för att skapa olika texttyper eftersom detta påverkar deras förståelse av texter (Ledin et al, 2013). Textens disposition synliggörs genom samtal vilket stundvis verkar vagt. Det är endast vissa texttyper som möjliggör samtal mellan elever (se avsnitt 5.1.2) annars förblir förarbetet med texter enskilt vilket inte är i enlighet med Ledin et al (2013) skrivpedagogiska modell som nämner att inledande samtal är viktiga. Samtalen bidrar till en förståelse av texters innehåll och språk eftersom både lärare och elever tänker olika och därav är samtalen givande.

Den argumenterande genren var den mest förekommande textgenren i skolan enligt vår data (se figur 6) vilket korrelerar med de angivna svaren. Eleverna angav antingen korrekt genre eller texttyp på frågan om vilken genre som debattartikeln tillhör (se figur 5). Det var flera elever som angav insändare vilket inte heller är fel om inte djupare kunskaper finns eftersom de har en snarlik disposition. Det krävs mycket förarbete med den argumenterande genren eftersom den innehåller flera beståndsdelar som inledning, avslutning, motargument, argument och att sakliga samt värderande argument varierar genom texten (Bergh Nestlog, 2009). Det tyder på att de omfattande förarbetena ger eleverna en bättre förförståelse för genren gällande insändare och debattartiklar. De elever som angav krönika förstår att innehållet är av argumenterande karaktär men har svårt att precisera texttypen vilket är i enlighet

med Ledin et al (2013) som menar på att texten måste synliggöras i förarbetet med texter genom dialoger.

En debattartikel skiljer sig ofta åt från de andra texterna eftersom texterna ofta är mer formella och innehåller vanligtvis referenser för att stödja sakliga argument. Insändaren och krönikan är ofta mer informella och bygger på värderande argument. Texterna kan dock likt debattartiklar vara formella och innehålla referenser/sakliga argument. I frågan gällande insändaren skulle deltagarna ange vilken textgenre som insändaren tillhör vilket inte gav liknande svar som frågan om debattartikeln eftersom över hälften av deltagarna angav rätt svar eller kunde beskriva innehållet i texten. De hade alltså förkunskaperna för att kunna ange genre medan resten av deltagarna inte kunde ange rätt svar. Det betyder att det är en textgenre som faktiskt kräver textsamtal för att förstå syftet med vilket är något gemensamt för alla texter i den här uppsatsen eftersom många texter förblir skolinterna (Ledin et al, 2013; Norberg Brorsson, 2007). En text som inte ges en situationskontext eller dess reella syfte enligt den nyretoriska genreuppfattningen är svårare att greppa enligt svaren (Holmberg, 2008; se bilaga 1 & 2). Texter används för olika situationer om det så är resonera, argumentera eller berätta men texterna kräver en förklaring till hur och varför de används och produceras för att kunna förstå dem (2008).

I den berättande genren angav deltagarna mer frekvent rätt genre men inte rätt texttyp vilket är tydligt i figur fem. Det är endast åtta deltagare som angett sagan eller fabel som texttyp medan resterande svar varierade mellan novellen, berättande text och berättelsen (se figur 5). De deltagare som angett fabeln eller sagan har förstått innehållet eftersom det handlar om en varg med mänskliga egenskaper som utför en handling. I större delen av svaren har novellen och berättelsen angetts vilket inte är helt korrekt. Berättelsen kan ha angetts som ett bredare begrepp som innefattar sagan och fabeln medan novellen inte har någon relevans till sagan/fabeln.

Den berättande genren är en av de genrer som elever möter utanför skolan genom att få dem upplästa som barn eller att de är televisionerade. Det är en genre som även är vanlig under skolans tidigare år. Det betyder ofta att textens

kommunikativa syfte förmedlas vilket är intressant eftersom andelen felsvar var hög (Höög Nyström, 2000). Det är även den textgenre med näst högst frekvens inom skrivandet i svenskämnet. Trots detta är det många som inte har koll på texttyperna (se figur 6). I analysen av svaren och tidigare forskning kan det bero på att texterna inom genren inte fått sin situationskontext förklarade vilket gör det svårare att förstå innehållet och dispositionen (Holmberg, 2012). En specifik text skrivs utifrån ett specifikt syfte, situationen, problemet kan vara att vid textproduktion i skolan att dessa inte förklaras. Elever kan få till sig att de ska skriva en saga och innehållet men inte fått till sig vad syftet med texterna är. En saga och fabel är ofta relaterade till magi eller väsen som innehåller mänskliga egenskaper vilket är märkbart i *Vargen med fårakläder* eller *Tummelisa* som involverar grodor och magiska vetekorn. Skillnaderna mellan texterna ligger på en djupare nivå som kanske inte alltid förmedlas som till exempel att äventyret är viktigt i sagan och sensmoralen i fabeln. En novell som i sig är en form av berättelse är ofta av längre karaktär och understiger inte ett visst sidantal i en skolkontext medan fabeln kan vara desto kortare. Det tyder på att elever har svårt att avkoda vad som är vad eftersom en markör som längd bör avslöja texttypen för eleverna om de fått de förkunskaper som krävs för genren.

5.2.2 Dialogen och läromedlens betydelse

I avsnitt 5.1.2 ovan finns resultaten över hur deltagarna svarade på hur dialogisk lärandemiljö det är både kring lärarstöd och kamratstöd, vad läromedlen ger för stöd samt hur de förklarar. De svar som hade relevans visade att läraren till största del förklarade bra, det vill säga 26 respondenter anser att de får förklaringar på hur texter används. Elva respondenter svarade att läraren gav exempel på hur olika texttyper kan användas. Tre respondenter svarade att läraren inte förklarade bra och tolv respondenter svarade att de inte får förklaringar på hur texter används (se avsnitt 5.1.2). Detta går att förklara med att alla är olika och de förklaringar som fungerar för elev A kanske inte fungerar för elev B och därmed får det finnas lite overseende. Norberg Brorsson (2007) nämner i sin avhandling att det är bristande dialogicitet i klassrummet och att eleverna inte får den handledning som behövs för skrivuppgifter (Norberg Brorsson, 2007). Texten saknar mottagare och mycket kunde bero på

dialogiciteten (Dysthe, 1996). I skola A och B i vår undersökning fanns på en översiktlig nivå dialogicitet till största del. Läraren använde flera medier för att förmedla kunskapen bland annat digitala presentationer innehållandes exempeltexter som eleverna sedan får använda som mall. Detta stötts sedan med förklaringar lärare-elev och även elev-elev, (beroende på vad för typ av text de arbetar med). Kamratstödet i både skola A och B är bra och de får samtala kring texterna för utökad förståelse. Enligt Skolverket (2022) ska elever skriva både enskilt och gemensamt och de ska även ge och ta emot respons på texter. Det ska även finnas ett källkritiskt förhållningssätt i de argumenterande och resonerande genrerna. Dock besvarades frågan om hur eleverna själva får diskutera om texter att det främst sker elevsamtal kring faktatexter och argumenterande texter bortsett från boksamtal. De får enligt svar även svara på frågor vilket tyder på att de bearbetar texter inom en lärarstyrd ram. Deltagarna menade även att det är lättare att prata med en kamrat för utökad förståelse, dock är det inte alltid det förekommer enligt svaren ovan. Skrivandet kan således sakna mottagare bitvis i likhet med Norberg Brorssons studie (Norberg Brorsson, 2007). Det intressanta är dock att det är de argumenterande texterna och faktatexterna som ger mest underlag för samtal när de skönlitterära texterna kräver en kreativitet som hade kunnat utökas genom att de får samtala med varandra.

Fråga 13 behandlade hur mycket tid de får till skrivuppgifter vilket varierade beroende på vilken typ av text de skriver samt vad de skriver för text i skolan just nu. Det som går att utläsa i svaren är att deltagarna svarar på hur mycket tid de fått till samtida texter som de skrivit, exempelvis har det skrivits krönikor på den ena skolan vilket är en fritt argumenterande text. Deltagarna svarade även att vissa behöver mer tid och vissa blir klara fort och därmed är de individuella skillnaderna också en faktor. Det som ändå går att utläsa är att de texterna som kräver mycket av eleverna genererar fler lektioner till arbete och där finns återigen dialogens betydelse för textskapande (Norberg Brorsson, 2007). Fler lektioner innebär mer lärar- och kamrathandledning för att kunna skriva så bra texter som möjligt.

Deltagarna svarade på läromedelsfrågorna (fråga 7 och 17 se bilaga 3) att läromedlen visar struktur, hur grammatiken ska användas i specifika texter och även att presentationer innehöll exempel på hur texter ska se ut. Vissa deltagare svarade att de inte har läromedel och vissa svarade att läromedlet knappt förklarar hur texter ska skrivas. I Magnusson (2019) nämns det att läromedel och dialog hör ihop, att de bör kommunicera med eleven för att eleven i sin tur ska kunna kommunicera i rätt textgenre. Det här kommuniceras genom metatexter i Magnussons studie (Magnusson, 2019). Deltagarna i vår undersökning svarade att läromedlen förklarar med exempel och de fick även stöttning av läraren. Bland de som svarade att läromedlen är tydliga har vissa även gett exempel på hur de är tydliga, till exempel hur texter ska struktureras och att vissa texter får en "överblick" (R11, avsnitt 5.1.2). Användandet av exempel gör att det går att anta att läromedlen faktiskt är tydliga, dock kan variationen av svar också bero på handhavaren.

Det som inte framgick i vår undersökning är huruvida läromedlen kommunicerar med eleverna eller ej samt det efterfrågades inte vilket läromedel som används. Dock finns kommunikation kring texterna då lärarhandledningen och även kamratstödet kan bistå med detta om läromedlet är bristfälligt vilket det gör för de elever som menar att läromedlen inte förklarar bra, men det gör läraren (R24), vilket är ett väldigt intressant svar. Här värderas lärarens förklaringar högre än läromedlen, dialogiciteten är således viktig för den här eleven för att kunna skriva texter (Dysthe, 1996). Detta stämmer då överens med Norberg Brorssons slutsatser, att dialog kring texter är gynnsamt för att kunna skriva texter i rätt genre (Norberg Brorsson, 2007). Höög Nyström nämner även i sin studie att texter förblir skolinterna om det inte kommuniceras kring dem (Höög Nyström, 2000).

5.2.3 Övriga frågor

Syftet med den sista frågan i enkäten var att låta respondenterna själva delge sina tankar kring det som behandlats. 31 av respondenterna svarade att de inte hade något att tillägga. Dock fanns det svar som var mycket intressanta där sju respondenter efterfrågade mer kunskap kring texter som till exempel novellen

och krönikan för att kunna klara de nationella proven. Detta blir problematiskt eftersom textens kommunikativa syfte relateras till en provsituation och inte dess riktiga syfte. Det efterfrågades även dialogicitet och mer kunskap av deltagarnas eget intresse kring genrekompetens eller grammatik av sammanlagt fyra respondenter.

6. Diskussion

I detta kapitel kommer vi diskutera det vi analyserat genom att diskutera enkäten tematiskt utifrån ovanstående material inom genrekompetenser, dialog och läromedel. Vi kommer därefter att dra slutsatser.

Ambitionen med denna studie var att med stöd av teori och en enkät skapa oss en uppfattning av elevers genrekompetenser och påverkande faktorer såsom dialoger och läromedel. Det som resultaten visade var en varierande förståelse för de olika textgenrerna enligt respondenterna i fråga fem, åtta, nio, tio och 14. Dialogens betydelse visar att det finns viss skillnad i dialogiciteten beroende på vad för textgenre och texttyp som behandlas samt att kvaliteten av diskussionerna som förs varierar. Våra frågeställningar var:

1. Hur förtrogna är elever i årskurs nio med olika textgenrer i skolan?
2. Hur får elever enligt egna utsagor diskutera texter i svenskämnet och hur använder de då läromedel som stöd?

I enlighet med resultatet och analysen i denna studie går det att utläsa att elever behärskar textgenrer relativt väl medan de har svårare att namnge texttyper (se avsnitt 5.1.2). En genre som elever har svårt att få en förståelse för är den resonerande textgenren eftersom det endast var två av deltagarna som kunde namnge en texttyp inom genren. Detta resultat är i enlighet med Höög Nyströms studie från 2000 som likt den här studien visade att elever har generellt svårt att ange rätt genre och texttyp (Höög Nyström, 2000; se även avsnitt 3.2). I *läroplanen för grundskolan* (Skolverket, 2022a) står det att elever ska få möjligheten till att lära sig skriva och förstå utredande och förklarande texter vilket betyder att dessa texttyper ska synliggöras för elever under lektionen inom

svenskämnet. En förklaring till varför elever kan ha svårt att bilda sig en förståelse för genren är att det är en svår genre att definiera enligt Höög Nyström (2000). De texttyper som tillhör genren kräver ofta en förståelse för hur vi diskuterar, kontrasterar och “vrider och vänder” på ett ämne samt kan belysa för- och nackdelar. Den resonerande genren ter sig olika beroende på texttypen samt att den innehåller olika textaktiviteter som efterliknas i andra texter som till exempel argumenterande inslag. I *läroplanen för grundskolan* (Skolverket, 2022a) nämns det att elever ska få arbeta med ett stort antal texttyper och genrer för att bilda sig en förståelse för dessa. I detta ska även elever lära sig dess rätta plats, deras situationskontext där texterna används frekvent (Holmberg, 2012; se avsnitt 2.1 och 3.1). Den argumenterande genren verkar enligt resultaten fått en situationskontext eftersom större delen av datan visar att elever kan urskilja textgenren. Det är desto svårare att urskilja specifika texttyper enligt enkätsvaren dock kan respondenterna i urvalet utläsa de argumenterande textaktiviteterna (se avsnitt 5.1.1).

Lärare i svenskämnet måste således arbeta med att synliggöra textens kontext vid genomgångar för att eleverna ska förstå syftet med texterna (Ledin et al, 2013; Bergh Nestlog, 2009). En övergripande inledning av genre kan utifrån resultaten vara givande för att få en förståelse för vad genren innebär för texterna som ska produceras. Detta eftersom elever har svårt att utläsa specifika texttyper men förstår genrer relativt väl bortsett från den resonerande. I likhet med Ledin et al (2013) tyder resultaten på att elever måste lära sig att texter innehåller flera olika beståndsdelar för att bygga upp texter. Det är sedan av vikt att gå igenom varje texttyp och vad som karakteriserar varje texttyp för att eleverna lättare ska förstå och kunna utläsa de olika texterna vilket Ledin et al (2013) poängterar i sin pedagogiska modell (se avsnitt 3.4). Arbetet kring texter blir således en ämnesdidaktisk utmaning som kräver ett förarbete som grundar sig i texternas kultur- och situationskontext (Holmberg, 2012; se kapitel 2).

I vår data fann vi att den argumenterande genren hade högst frekvens i skolan vilket inte är i enlighet med Höög Nyströms data från 2000. I Höög Nyströms studie var den texttyp med högst frekvens, bokrecensionen, sagan och

faktatexter. De berättande texterna hade näst högst frekvens i vår data medan faktatexter inte var lika frekventa och genomfördes ofta i samband med grupparbeten enligt enkätsvaren. Detta kan tyda på att det skett ett skifte i vilken texttyp och textgenre som tar störst plats i svenskämnets klassrum. Det är dock en studie som är över 20 år gammal och sen den genomfördes under *läroplanen för det obligatoriska skolväsendet* (Lpo 94) kan fokuset ha skiftat till *läroplanen för grundskolan* (Skolverket, 2022a) fokus på andra texttyper och genrer.

En förståelse för textens funktion gör även att texten inte förblir skolintern och stödjer elevernas förtrogenhet till texterna eftersom elever då kan förstå syftet med text, innehåll och språk (Norberg brorsson, 2007; Holmberg, 2008; se bilaga 1 och 2). En genre som den berättande hade samma tendens som den argumenterande eftersom deltagarna i enkäten kan placera genren men inte texttyperna inom genren. Detta är intressant eftersom elever ofta möter den berättande genrens situationskontext utanför skolan inledningsvis genom att föräldrar återberättar innehållet i bland annat sagor. Det är även många av respondenterna som valt att skriva ett samlingsnamn för sagan/fabeln vilket är berättelsen eftersom båda texttyper är en form av berättelse (se avsnitt 5.1.1).

I skolan ska eleverna lära sig skriva olika texttyper av de ovan nämnda genrerna enligt Skolverket (2022a) som formulerar det enligt följande: "Sakprosatexter för ungdomar och vuxna". Beskrivande, förklarande, utredande, instruerande och argumenterande texter. Texternas syfte, innehåll, uppbyggnad och språkliga drag. "Kombinationer av olika texttyper." Det tyder på att flertalet texttyper ska behandlas i skolan vilket är tydligt i svaren. Den argumenterande genren tar enligt vår data störst plats i klassrummet. Den resonerande texten som tar minst plats i svenskämnet formuleras som "utredande" och "förklarande" eftersom en resonerande text diskuterar för- och nackdelar av ett innehåll vilket kan markeras av en inledande frågeställning. Det står även att elever ska förstå "språkliga drag, uppbyggnad och berättarperspektiv i berättande och poetiska texter. Bildspråk, gestaltningar, parallellhandling, tillbakablickar, miljö- och personbeskrivningar samt dialoger" inom den berättande genren (Skolverket, 2022a). Det är tydligt att elever kan utläsa genren utifrån den data vi har

insamlat men har svårt att utläsa de språkliga dragen och uppbyggnaden som särskiljer de olika texttyperna inom genren. En saga eller fabel kan ofta vara väldigt korta medan en novell är ofta över en sida om inte två eller tre för att kunna utveckla handlingen och dess klimax utan att det blir för kort.

Av analysen går det att se att elever gynnas av diskussioner kring texter och textskapande (se avsnitt 5.1.2). Detta kan bero på att större skrivuppgifter ofta skrivs enskilt och därför behövs den sociala biten för att kunna skriva rätt text till rätt genre precis som det står i Norberg Brorsson (2007) att texter behöver en mottagare för att bli en bra slutprodukt som följer genrekonventionerna. Den sociala faktorn ger stöd och nya infallsvinklar från utomstående när en text skrivs. Det kan även variera vilket syns i urvalet, vissa anser sig gynnas av samtal och andra inte (se avsnitt 5.1.2). Det som också framgår i analysen är att dialogicitet skiljer sig åt beroende på vilken text de arbetar med, till exempel förekommer mer diskussion kring faktatexter (texttyp) och argumenterande texter (genre) snarare än berättande texter (Dysthe, 1996). Detta går att härleda till det Vygotskijanska perspektivet som nämnt ovan, att det som finns i den första proximala zonen inte behöver lika mycket handledning (se kapitel 2; Edberg, 2017; Säljö, 2017). För att korrekt kunna skriva en faktatext är samtal och diskussion av vikt då det finns flera faktorer som spelar in bland annat källkritik och struktur i enlighet med svenskämnets kursplan (Skolverket, 2022a). Eleverna ska kunna samtala kring texter och även kunna skriva enskilt och i grupp samt de ska kunna uppvisa förmåga att kommunicera i tal och skrift (Skolverket, 2022a). Det går även att se ett mönster i diskussionen och kunskapen. Kunskapen som nämns ovan visar att berättande texter är enklast för eleverna medan det är svårare med argumenterande och resonerande. Diskussionen sker oftast med texter som inte är berättande. I ett av svaren på fråga tolv (se kapitel 5) nämner en respondent att det är enklare att sätta igång med skrivande om de får samtala och andra svar menade att de sällan diskuterar. Ledin et al (2013) skriver i sin artikel att skrivande är ett sätt att vara i dialog med texten, dialogen blir en retorisk lösning på ett problem (Ledin et al, 2013). Texten kan ramas in genom exempel och det är även ett sätt att samtala med texten. För de elever som anser att det är lättare att förstå hur de ska skriva är

dialog ett retoriskt svar på ett problem. Men dialoger sker enligt resultat främst med texter som inte är berättande (se avsnitt 5.1.2). Dialog är då både önskvärt och tillgodosett inom de texter där eleverna inte har samma breda förkunskaper som berättande texter, bland annat argumenterande och resonerande texter. Eleverna får då situationskontext adderat till förkunskaper i enlighet med teorin (Säljö, 2017; Edberg, 2017; Halliday, 2014; se bilaga 1 och 2). Dialogens vikt betonas även av Bergh Nestlog (2009). Enligt Bergh Nestlog behöver eleven få rätt vägledning för att kunna skapa text utifrån de konventioner som en text kräver. Den sociala kontexten är alltså av relevans även enligt Bergh Nestlog för att kunna skapa en förståelse för genre och textskapande (Bergh Nestlog, 2009).

Datan i denna studie visar att dialog har både betydelse och den tillgodoses med både fria och styrda samtal enligt 16 respektive nio och tre respondenter i urvalet (se avsnitt 5.1.2). Detta stämmer överens med vad tidigare forskning av Ledin et al (2013), Norberg Brorsson (2007) samt Bergh Nestlog (2009) säger. Resultaten stämmer även överens med vad som ska göras enligt Skolverkets kursplan för svenskämnet (2022a). I kursplanen står det att elever ska jobba med gemensam och enskild läsning samt gemensamt och enskilt skrivande. Detta uppfylls då 38 respondenter svarade enskilt skrivande samt både enskilt och i grupp enligt elva respondenter utifrån enkätsvaren. Svaren varierade men majoriteten, dvs 36 respondenter, anser att dialogen är behjälplig. R47 skriver att det är enklare att förstå med hjälp av dialog. Dialoger skulle då kunna vävas in i alla aspekter av skrivande och inte bara i de argumenterande och resonerande genrerna (Dysthe 1996). Om samtalet görs till en vana även med de berättande texterna så skapas ytterligare bekvämlighet till det sociokulturella och texter kan utökas ännu mer.

Frågorna som ställdes kring läromedel (se fråga 7 och 17 avsnitt 5.1.2) och dess stöttning för eleverna gällande hur de exemplifierar och förklarar hur texter ska skrivas visade att av urvalet använder sammanlagt 20 respondenter läromedel. Det här urvalet visade att läromedlen är tydliga och visar exempel enligt 18 respondenter i urvalet. Enligt tidigare forskning av Magnusson (2019) brister tydligheten vid förklaringar av genre och genreanvändning. Det förklaras inte heller hur språket påverkar den text vi skriver och det förklaras mer kring

innehåll och struktur vilket inte genererar förståelse för texten (Magnusson, 2019). Walldén (2017) har i sin studie påpekat att läromedel som undersökts i hennes avhandling saknar metafunktion som kommunicerar med eleverna. Detta framgick inte i vår enkät, vi efterfrågade tydlighet och förklaringar. Walldén poängterade i sin studie att läromedlen inte är baserade på genrepdagagogik och kan brista av den anledningen (Walldén, 2017). Det fanns dock förklaringar på genre och struktur i vissa läromedel, andra visade bara exempel. Detta stämmer överens med vår enkät. Resultaten visar viss tvetydighet då det som anses vara tydligt av deltagarna i vår enkät inte är tydligt enligt tidigare forskning av Magnusson (2019) och Walldén (2017). Genrekompetensen i relevans till läromedel blir således skolinternt till just deras skola vilket innebär att det som fungerar på högstadiet kanske brister vid miljöombyte. Därmed kan lärare med fördel "tänka utanför boxen" och gå från läromedlet för att bidra med olika infallsvinklar inom genre för att förbereda eleverna inför framtida studier. Således kan lärare ge nya situationskontexter till genre och kulturkontext (MacKenzie, 2010; Holmberg, 2012; Ledin et al, 2013; se kapitel 2 och bilaga 1 och 2).

Den sista frågan i enkäten var en fråga som gav respondenterna möjlighet att addera information som de ansåg viktig. I svaren var det fem respondenter som ursäktade sina kunskaper genom att nämna att de inte har arbetat med det här eller att det har varit korta arbetsmoment. Några respondenter ville förbättra sin förståelse för novellen eller krönikan eftersom de likt den resonerande texten är texter som förekommer frekvent under nationella proven i svenskämnet. Detta stämmer överens med Norberg Brorsson (2007) som påpekar att avsaknad av mottagare till text leder till skolinterna texter (Norberg Brorsson, 2007). Deltagarna i vår enkät vill likt Norberg Brorssons studie ha utökade kunskaper om text, för att förbättra resultat på Nationella prov och därmed förblir texterna skolinterna. Av svaren var det endast fyra respondenter som uttryckte en avsaknad av kunskaper och som ville förbättra sin textkompetens överlag.

6.1 Slutsats

Sammanfattningsvis visar studien att elever verkar ha svårt att namnge genrer och texttyper. Det förefaller dock lättare att namnge den berättande och argumenterande genren, troligtvis på grund av deras användningsfrekvens, medan den resonerande verkar vara betydligt svårare att namnge. Läromedlen är enligt eleverna i studien tydliga samt att lärares handledning inför textproduktion är tydlig. Dialogicitet finns mer i vårt urval än i tidigare forskning. De elever som besvarat vår enkät svarar att de får prata om texter de ska skriva vilket stämmer överens med vad som står på Skolverkets webbplats och styrdokumentet för grundskolan (Skolverket, 2022a).

6.2 Vidare forskning

Den här studien har övergripande fokuserat på att undersöka elevers genrekompetenser samt elevernas uppfattning om hur dialoger och läromedel stödjer deras textkunskaper vid textproduktion. Vidare hade det varit intressant att genomföra en läromedelsanalys på aktuella läromedel i svenskämnet inom årskurs nio för att analysera hur dessa beskriver de argumenterande, resonerande och berättande genrerna. En analys hade varit givande utifrån den nyretoriska genreuppfattningen och Sydneyskolans genreuppfattning som menar på att texter bör förankras i reella situationer eller diskuteras (Mackenzie, 2010; Holmberg, 2012). En analys hade då kunnat grunda sig i hur texter får sin reella förankring i brödtext samt hur läromedel motiverar eleverna till att explicit samtala om texterna med varandra för att texterna inte ska bli skolinterna (Norberg Brorsson, 2007).

Referenser

Bergh Nestlog, E. (2009). *Perspektiv i elevtexter: skriftligt argumenterande i grundskolans mellanår*. Lic.-avh. Växjö : Växjö Universitet, 2009. Växjö.

Denscombe, M. (2018). *Forskningshandboken : för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. (Uppl. 4). Studentlitteratur AB.

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

Edberg, H. (2017). *Studenters skrivande i humaniora och samhällsvetenskap. Vygotskij i skrivundervisningen*. Södertörns högskola.
<https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1098529/FULLTEXT01.pdf>
(Hämtat 2022-03-03)

Göteborgs Universitet, (2022). Exempel på provmaterial, årskurs 9.
<https://www.natprov.nordiska.uu.se/ak9/exempel/>
(Hämtat 2022-12-19)

Halliday, M.A.K. (2014). *Halliday's introduction to functional grammar*. (4. ed.) Abingdon, Oxon: Routledge.

Holmberg, P., Grahn, I.L., Magnusson, U. (2008) Genrepedagogik i teori och praktik - nyretorik och Sydneyskolan i två gymnasielärare klassrum. Palm, R. m.fl. (red.) *Svenskans beskrivning 30*, Stockholm, 123-132.
https://www.ipd.gu.se/digitalAssets/1269/1269932_Genrepedagogik_i_teori_och_praktik.pdf (Hämtad 2022-11-13)

Holmberg, P. (2012) Skolskrivande, genre och register - En jämförelse mellan två systemisk funktionella kontextmodeller. *Nordisk socialsemiotik : pædagogiske, multimodale og sprogvidenskabelige landvindinger*, 221-245
<https://tinyurl.se/66i> (Hämtad 2022-11-13)

Höög Nyström, C. (2000). *Gymnasisters skrivande. En studie av genre, textstruktur och sammanhang*. Doc.-avh. Uppsala universitet: Institutionen för nordiska språk.

https://www.researchgate.net/publication/332632773_Gymnasisters_skrivande_En_studie_av_genre_textstruktur_och_sammanhang (Hämtat 2022-11-15)

Ledin, P., Holmberg, P., Wirdenäs, K., Yassin, D. (2013). Skrivundervisning bör ha tydliga mål. I *Vetenskapsrådet. Resultatdialog 2013*. Vetenskapsrådet.

<http://oru.diva-portal.org/smash/get/diva2:663605/FULLTEXT01.pdf> (Hämtat 2022-11-23)

Integritetsskyddsmyndigheten. (2021). Dataskydd.

<https://www.imy.se/verksamhet/dataskydd/> (Hämtat 2022-11-10)

Mackenzie, H. (2010). Rhetorical genre studies: Key concepts and implications for education. I *The Journal of Kanda University of International Studies Vol. 2* (2010) (Hämtad 2022-11-26)

Magnusson, J. (2019). Läroboken och det diskursiva skrivandet: genrer, textaktiviteter och medierande redskap i läromedel för årskurs 1-3. *Forskning om undervisning och lärande*. Researchgate. 2 vol. 7. <https://tinyurl.se/64V> (Hämtad 2022-11-15)

Norberg, Brorsson, B. (2007). *Man liksom bara skriver*. Doc.-avh. Örebro: Örebro Universitet. Örebro.

<https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:137474/FULLTEXT01.pdf> (Hämtad 2022-11-16)

Skolverket. (2022a). *Läroplan (Lgr22) för grundskolan samt för förskoleklassen och fritidshemmet*.

<https://www.skolverket.se/undervisning/grundskolan/laroplan-och-kursplaner-fo-r-grundskolan> (Hämtat 2022-11-29)

Skolverket. (2022b). *Sätta betyg i grundskolan*.

<https://www.skolverket.se/undervisning/grundskolan/betyg-i-grundskolan/satta-betyg-i-grundskolan> (Hämtat 2022-11-27)

Säljö, R. (2017). Den lärande människan. I Lundgren, U.P., Säljö, R. & Liberg, C. (red.). *Lärande, skola, bildning*. (Uppl 4. s. 203-263). [Stockholm]: Natur & Kultur.

Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*.

<https://www.vr.se/analys/rapporter/vara-rapporter/2002-01-08-forskningsetiska-principer-inom-humanistisk-samhällsvetenskaplig-forskning.html> (Hämtad 2022-11-10)

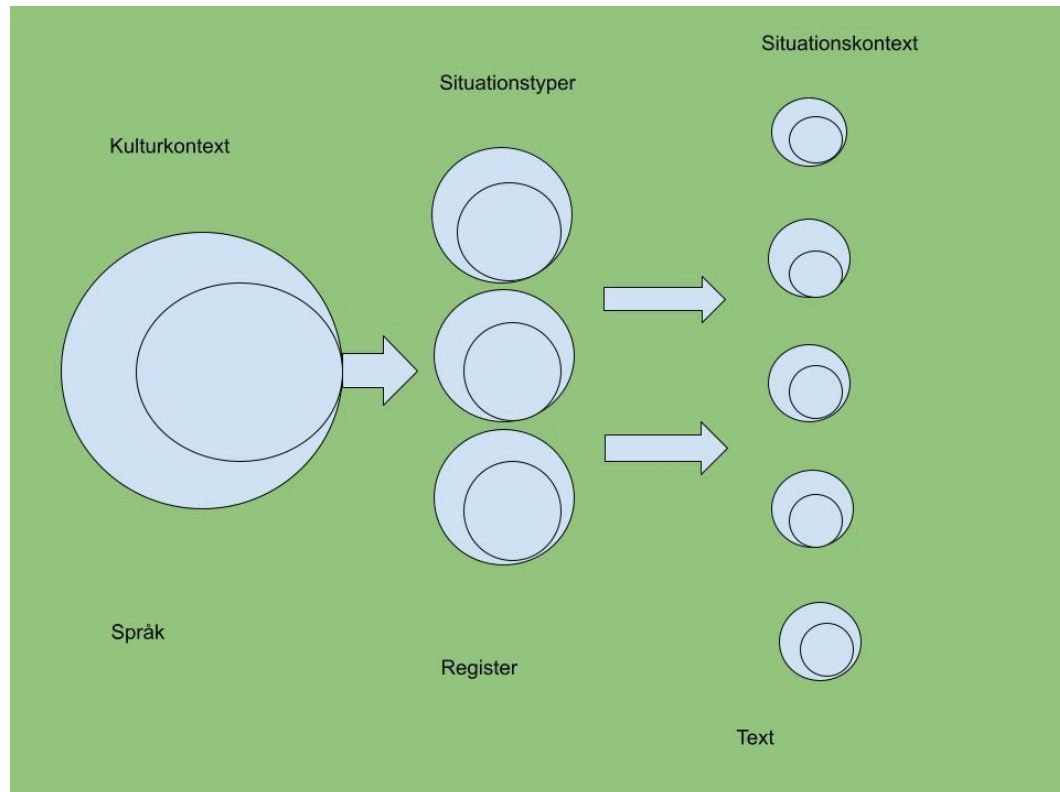
Walldén, R. (2017). Genrer och språkliga resurser i grundskolans läromedel: ett funktionellt perspektiv. *Forskning om undervisning och lärande 2017: 2 vol. 5*. Malmö Högskola.

<http://mau.diva-portal.org/smash/get/diva2:1400570/FULLTEXT01.pdf> (Hämtad 2022-11-15)

Bilagor

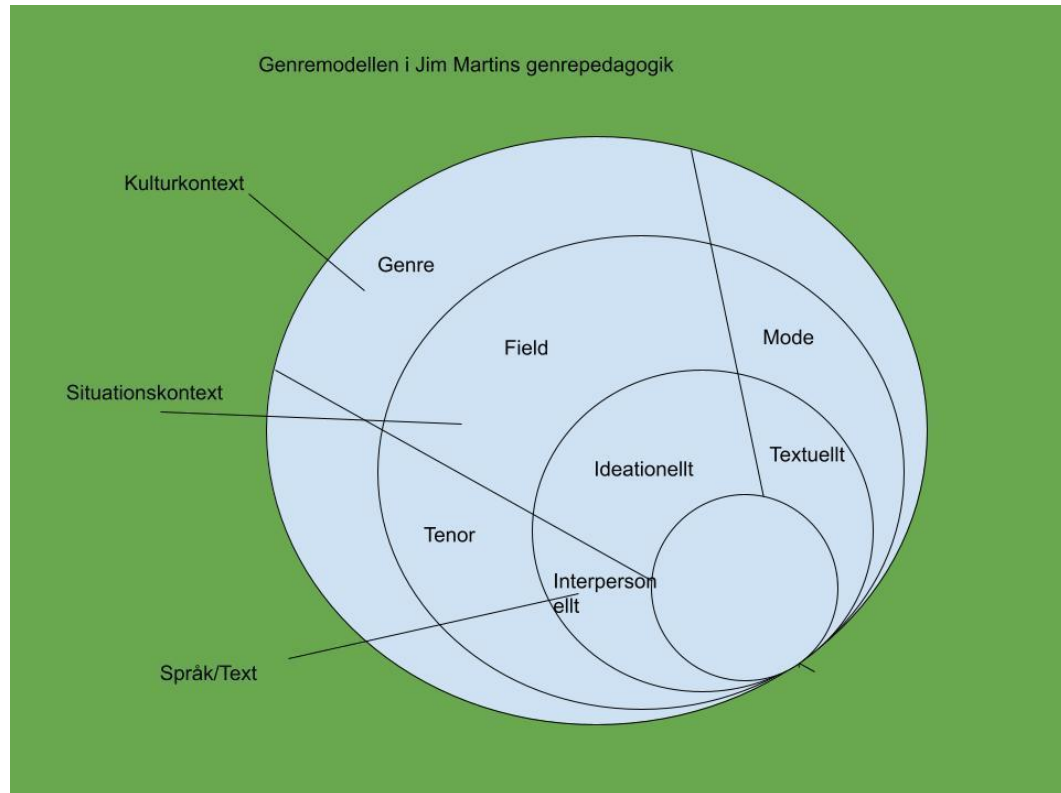
Bilaga 1 - Registermodellen

Registermodellen, vår framställning enligt Michael Hallidays genrepedagogik (Holmberg, 2012, s. 230) illustrerat av Martina Kier (2022).



Bilaga 2 - Genremodellen

Genremodellen, vår framställning enligt Jim Martins genrepedagogik (Holmberg, 2012, s. 225).



Bilaga 3 - Enkätens utformning

Enkätens utformning

1	Vad är ett adjektiv?
2	Vad är ett substantiv?
3	Vad är ett verb?
4	Vilka ordklasser känner du till? (flerval) Prepositioner Satsdelar Hjälpverb Konjunktioner Pronomen Adverb
5	Vilken typ av text är det här? Vi behöver kortare skoldagar! I dagens samhälle förväntas elever spendera flera timmar i skolan per dag. Elever är barn som behöver tid till att umgås med varandra för att må bra och att vara i skolan så länge gör oss trötta. Vi kan vara lika effektiva med kortare skoldagar eftersom vi inte kommer bli lika trötta och att vi har tid för sociala sammanhang utanför skolan. I Danmark testade man att införa kortare dagar och färre lektioner vilket visade på goda resultat bland elever (Nyheter24 "Skola provade kortare dagar och färre lektioner", 2017). Det betyder att vi elever kan ha kortare skoldagar, prestera bra och fortfarande må bra utanför skolan.
6	Vilka typer av texter skriver du i skolan?
7	Hur förklarar läromedel olika texter, insändaren, berättelsen, tidningsartikeln? Nämner de hur en text bör se ut, hur styckesindelningen och strukturen bör se ut och vilket språk/ordval som passar texten du skriver?
8	Vilken typ av text visas nedan? Vargen i fårakläder En varg som var trött på att misslyckas med att jaga en herdes får, hade en dag en plan: han maskerade sig genom att täcka sig med ett fårskinne och blandade sig med flocken för att gå obemärkt förbi. Så bra var hans förklädnad, att herden i slutet av dagen tog honom tillsammans med de andra fåren till inhägnaden och låste in honom där. Vargen var glad, för äntligen skulle han kunna äta några får; Han var på väg att genomföra sin plan, när herden gick in i inhägnad: han var tvungen att skaffa kött till sin familj och han kom för att välja ett får att offra. Han valde ut vargen och avlivade den omedelbart,

	utan att inse någonting.
9	Insändare hittas oftast i tidningar och de är skrivna av privatpersoner. Vad för typ av textgenre tillhör en insändare?
10	Vilken typ av textgenre är en novell?
11	Hur arbetas det med texter på lektionen, enskilt eller i grupp?
12	Är det lättare eller svårare att förstå vad du ska göra om du får prata med klasskamrater inför skrivuppgifter?
13	Hur lång tid får du på dig att skriva en text (ungefär)?
14	<p>Vilken typ av text visas nedan?</p> <p>Är nätet en plats för att hata eller en plats för att höja varandra?</p> <p>Alla hatar på nätet... Vi gömmer oss bakom hemliga identiteter för att trycka ner andra. Det är inte okej. Vi måste lära oss att hatet inte är den rätta vägen. Jag tycker att det är lättare att vara snäll än elak eftersom att vara elak tar så mycket energi. Tänk dig att du vaknar upp och har inställningen redan på morgonen att du ska vara elak idag. Tänk hur mycket energi det måste ta. Tänk dig istället att du vaknar upp utan någon intention om att vara elak och istället bara njuter av din dag och är snäll. Tänk dig hur fantastiskt det hade varit.</p> <p>Å ena sidan hatar vi för att vi är avundsjuka. Å andra sidan hatar vi för att vi ska må bättre. Men vi tänker aldrig på att det kan få oss att må bättre, genom att få andra att må bra.</p> <p>Via sociala medier är vi ungdomar uppkopplade hela tiden vilket gör att vi är otroligt mottagliga till allt som händer där. Om det endast är hat och ouppnåeliga ideal så är detta den bilden vi får av vår ungdomskultur. Om vi istället hade funderat på att sprida glädje på sociala medier så hade det kanske återspeglats i korridorerna, för ingen vill bli hatad.</p> <p>Tänk dig en skola utan hat.</p>
15	Hur pratar läraren om texterna du skriver? Får du veta hur de används i verkligheten?
16	Hur pratar du i grupp om texter? Får du svara på frågor och sedan prata med en kompis eller får du prata fritt om vad du tycker om texterna?
17	Hur stödjer läromedel dig när du skriver texter? Förklarar de texterna på ett sådant sätt att du förstår vad du ska skriva? Nämnar de allt du behöver veta för att skriva en specifik text?

18	Något du vill tillägga? Finns det någon fråga du själv vill utveckla om grammatik, läromedel, texterna eller hur du arbetar med texter?
----	---

