



Grundlärarexamen med inriktning mot arbete i förskoleklass och  
grundskolans årskurs 1-3, 15 hp  
Avancerad nivå  
HT 2016

## Det var en gång...

Elevers förmåga att skapa betydelse och  
sammanhang i berättelser– en textanalys

Johanna Blomkvist & Lisa Nyberg

Sektionen för lärande och miljö



**Författare**

Johanna Blomkvist & Lisa Nyberg

**Titel**

Det var en gång...

Elevers förmåga att skapa betydelse och sammanhang i berättelser- en textanalys

**Handledare**

Christoffer Dahl

**Examinator**

Petra Magnusson

**Sammanfattning**

Syftet med studien är att, genom en SFG-inspirerad textanalys, ge en bild av elevers förmåga att skapa betydelse och sammanhang i berättande texter. Frågeställningarna har varit " Hur skapar eleverna sammanhang i berättelser, med avseende på textstruktur och logiska samband?" och " Vilka likheter och skillnader i texterna finns mellan klassen som arbetar genrep pedagogiskt och klassen som inte arbetar genrep pedagogiskt?". Materialet för studien är 24 berättelser, varav 12 är skrivna i en klass som arbetat med genrep pedagogik och 12 är skrivna i en klass som inte arbetat med genrep pedagogik. Texterna analyseras, med avseende på textstruktur och användandet av logiska samband, utifrån en systemisk funktionell grammatik. Resultatet av studien är att de elever som arbetat genrep pedagogiskt har större medvetenhet, vad gäller att strukturera texter och binda samman satser för att skapa betydelse och sammanhang än de elever som inte arbetat med genrep pedagogik.

**Ämnesord**

genrep pedagogik, systemisk funktionell grammatik, textanalys, berättelse, logiska samband, textstruktur



## Innehåll

1. Inledning och bakgrund .....	9
1.1. Syfte och frågeställningar .....	10
1.2. Arbetets disposition .....	11
2. Litteraturgenomgång.....	12
2.1. Förändrad syn på skriftspråk .....	12
2.2. Genrepedagogik.....	12
3. Teoretiskt perspektiv .....	15
3.1. En sociosemiotisk språksyn.....	15
3.1.1. Textstruktur .....	16
3.1.2. Logiska samband .....	17
4. Material och metod .....	18
4.1. Material och urval.....	18
4.2. Analysmetod och genomförande .....	20
4.2.1. Analysmetod för textstruktur.....	20
4.2.2. Analysmetod för logiska samband .....	22
4.3. Forskningsetiska principer.....	22
5. Resultat .....	24
5.1. Analys av textstruktur.....	24
5.1.1. Analys av textstruktur i A-klassen .....	24
5.1.2. Analys av textstruktur i N- klassen .....	27
5.2. Analys av logiska samband .....	30
5.2.1. Analys av logiska samband i A-klassen .....	30
5.2.2. Analys av logiska samband i N-klassen .....	34
5.3. Centrala iakttagelser .....	37

6. Sammanfattande diskussion.....	39
6.1. Diskussion kring material och metod .....	42
6.2. Förslag till fortsatt forskning .....	43
7. Referenslista .....	45
8. Bilagor .....	48
1. Missivbrev .....	48
2. Fördelning av tilläggssamband/elev i A-klassen.....	49
3. Fördelning av motsatssamband/elev i A-klassen .....	50
4. Fördelning av tidssamband/elev i A-klassen.....	50
5. Fördelning av orsakssamband/elev i A-klassen .....	51
6. Fördelning av orsakssamband/elev i N-klassen .....	51
7. Fördelning av motsatssamband/elev i N-klassen .....	52
8. Fördelning av tilläggssamband/elev i N-klassen.....	52
9. Fördelning av tidssamband/elev i N-klassen.....	53

## Förord

Omfattningen av detta arbete är ett examensarbete på avancerad nivå som skrivs inom ramen för grundlärarutbildningens sjunde termin i kursen *Lärande, utveckling och undervisning IV – examensarbete*. Arbetet har skrivits gemensamt av två lärarstudenter på Högskolan Kristianstad och omfattar en textanalys. Arbetet har utgångspunkt i kunskapsöversikten *Genrepedagogikens påverkan på elevers skrivutveckling i de tidigare årskurserna* som skrevs vårterminen 2016 (Blomkvist & Nyberg 2016). Vi har under arbetets gång haft delat ansvar för processen samt för slutprodukten. Att nå fram till slutprodukten har varit en omfattande process, vilken vi tagit stor lärdom av. Det har varit både roligt, lärorikt och ibland även kämpigt. Under arbetets gång har vi fått inspiration och stöd av många personer i vår omgivning, vilka vi vill tacka.

Tack till de två klasser som låtit oss ta del av sina texter, utan dessa texter hade studien inte varit genomförbar. Ytterligare ett stort tack till er som korrekturläst och gett oss tips under arbetets gång. Slutligen vill vi även tacka Christoffer Dahl som handlett och inspirerat oss i arbetsprocessen.

Johanna Blomkvist & Lisa Nyberg

Kristianstad, 2017-01-01





# 1. Inledning och bakgrund

Det har under en lång tid pågått en samhällsdebatt kring Sveriges försämrade resultat i PISA-undersökningar, vilka har visat att resultaten i läsförståelse sjunkit för varje gång undersökningen genomförts (Skolverket 2013). Den senaste PISA-undersökningen, år 2015, visar däremot något positivare framtidsutsikter gällande elevers resultat i läsförståelse (Skolverket 2016b). Trots att trenden tycks vända är 2015 års resultat fortfarande lägre än när Sveriges resultat var som högst i PISA-undersökningen år 2000 (Skolverket 2016b). Det instabila resultatläget i Sverige gör det viktigt att fundera och reflektera över vad som kan hjälpa eleverna att utveckla sitt språk och därigenom skapa en djupare förståelse. Det som testas i PISA-undersökningar är endast läsförståelse men Skolverket (2016a) lyfter att det är viktigt att ha i åtanke att skrivning och läsning är två processer som samverkar och utvecklas parallellt och därmed kan påverkas av varandra.

Med detta i åtanke utgör PISA-resultaten en intressant utgångspunkt för vår studie. Studien kommer delvis kretsa kring *genrepedagogiken*<sup>1</sup> som är en pedagogik som syftar till att öka elevers språkliga medvetenhet genom en tydlig explicit undervisning (Kuyumcu 2013). Genrepedagogiken kommer utgöra en central del i vårt arbete och är en modell vi mött under vår verksamhetsförlagda utbildning (VFU). Våra upplevelser är att de elever som arbetat med genrepedagogik skriver längre och mer avancerade texter än de som inte arbetar med genrepedagogik. Med utgångspunkt i såväl debatten om elevers försämrade resultat som i våra VFU-erfarenheter har detta examensarbete för avsikt att undersöka språkliga skillnader och likheter mellan berättelser skrivna i ett klassrum som arbetar med genrepedagogik och ett klassrum som *inte arbetar med genrepedagogik*<sup>2</sup>. Detta vill vi undersöka för att se vilka effekter de två olika undervisningssituationerna kan ge på elevers förmåga att skapa betydelse och sammanhang i berättelser. Vi beslutade att låta eleverna skriva berättelser eftersom det är en vanligt förekommande genre i skolans lägre åldrar, och många som går i tredje klass behärskar denna genre relativt bra (Holmberg 2008; Johansson & Sandell Ring 2015).

---

<sup>1</sup> Begreppet genrepedagogik kommer i detta arbete avse en explicit undervisning där cirkelmodellen och matriser används för att strukturera och producera texter inom olika genrer. Vad gäller grammatik läggs mer fokus på textens kontextuella funktion än vid grammatiska regler.

<sup>2</sup> Undervisningen i den klass som inte arbetar med genrepedagogik utgår inte från någon specifik modell. Eleverna måste inte utgå från förutbestämda matriser i sin skrivprocess men får, om de vill, välja att göra tankekartor, i vilka de strukturerar upp sina tankar, innan de börjar skriva. Innan de börjar arbeta med en textgenre läser de olika texter inom denna genre och pratar vad som är speciellt med den. Under skrivprocessen är arbetet relativt fritt.

Två olika klasser från årskurs 3 deltar i studien och hälften av berättelserna är skrivna av en klass som arbetar genrepedagogiskt, och hälften är skrivna av en klass som inte arbetar genrepedagogiskt. Dessa texter kommer att analyseras, med hjälp av *systemisk funktionell grammatik*<sup>3</sup>, för att sedan jämföras med varandra. Jämförelsen av texterna görs för att vi ska kunna identifiera likheter och skillnader mellan de olika klasserna.

Då analysen av texterna bygger på en systemisk funktionell grammatik kommer en viktig utgångspunkt för studien vara att texter fyller ett kommunikativt syfte. Detta kommunikativa syfte uppfylls genom att texten lever upp till de sociala och kulturella krav som ställs på den (Holmberg & Karlsson 2006). För att dessa krav ska uppfyllas spelar många faktorer in. *Textstrukturen* och hur den, med hjälp av *logiska samband*, binds samman är de två faktorer som kommer behandlas i analysen.

## 1.1. Syfte och frågeställningar

Med hänsyn till det vi presenterat i inledningen är studiens syfte att, genom en SFG-inspirerad textanalys, ge en bild av elevers förmåga att skapa betydelse och sammanhang i berättande texter. För att undersöka detta analyseras texter från två olika klasser, där den ena klassen arbetat med genrepedagogik och den andra inte har gjort det. Vidare avser vi även undersöka vad som skiljer de två olika klasserna åt gällande såväl textstruktur som användandet av logiska samband. Genom vår studie ämnar vi således att bidra till den språkpedagogiska forskningen. De frågeställningar som ligger till grund för studien är därmed:

- Hur skapar eleverna sammanhang i berättelser, med avseende på textstruktur och logiska samband?
- Vilka likheter och skillnader i texterna finns mellan klassen som arbetar genrepedagogiskt och klassen som inte arbetar genrepedagogiskt?

---

<sup>3</sup>Den systemisk funktionella grammatiken, är en språk teori som utvecklats av lingvisten Michael Halliday. Vanligt förekommande är att den systemisk funktionella grammatiken förkortas och benämns som *SFG* (Bergh Nestlog 2009; Skjelten 2013), vilket vi fortsättningsvis kommer göra.

## **1.2. Arbetets disposition**

Arbetet inleds med ett kapitel som redogör för viktiga delar i en genrep pedagogiskt inspirerad undervisning. Därefter följer ett kapitel där studiens teoretiska perspektiv, den *sociosemiotiska språksynen* och SFG, presenteras. Detta kapitel mynnar sedan ut i material- och metodkapitlet. I det kapitlet redovisas material och urval, analysmetod och genomförande samt forskningsetiska principer. Efter material- och metodkapitlet följer arbetets resultatkapitel där resultatet presenteras för att därefter sammanfattas i centrala iakttagelser. Vidare följer en sammanfattande diskussion som mynnar ut i diskussion kring material och metod samt förslag till fortsatt forskning inom området. Avslutningsvis följer även referenslistan och bilagor där detaljredovisning av resultatet samt missivbrev presenteras.

## **2. Litteraturgenomgång**

Följande kapitel inleds med en tillbakablick på hur skriftspråksforskning har ändrat fokus de senaste årtiondena, för att därigenom få en bakgrund till vilka omständigheter som legat till grund för genrepdagogiken. Därefter presenteras genrepdagogiken som undervisningsmodell och såväl kritik som positiva aspekter av genrepdagogiken lyfts.

### **2.1. Förändrad syn på skriftspråk**

Det har skett ett paradigmskifte inom skrivforskningen under de senaste årtiondena. Under 70- och 80-talet låg forskningens, men även undervisningens, främsta fokus vid processen och undervisningen var mer elevcentrerad. Från och med 90-talet och senare har forskningen haft ett allt mer kontextuellt fokus. Forskningens fokus är då teorier där texten ses i sin kontext. I dessa teorier fyller texten ett socialt och kommunikativt syfte och skribenten ses som en social varelse (M. Johns 2002). Genom denna förändrade syn på skrivundervisning samt genom den växande debatten om varför elever inte når målen, har behovet av att behärska språket i olika situationer uppmärksammas och genrepdagogiken har därmed vuxit fram (Holmberg 2008; Johansson & Sandell-Ring 2015). Genrepdagogikens grundtanke, om att stötta elever till att behärska språket genom en explicit undervisning, har influerats av en rad olika forskare så som Halliday, Bernstein, Vygotskij samt Bruner (Kuyumcu 2011).

### **2.2. Genrepdagogik**

Genrepdagogiken grundar sig i tre delar varav den ena är SFG (Halliday 2004). Denna teori lägger fokus vid att texter alltid förekommer i en kontext där mottagaren måste ha en förståelse för sammanhanget för att skapa förståelse för texten och dess betydelse (Johansson & Sandell Ring 2015). SFG kommer även utgöra vårt teoretiska perspektiv, och kommer i kapitel 3 presenteras mer ingående. Genrepdagogiken bygger inte endast på denna teori utan det sociokulturella perspektivet är en annan viktig teori inom pedagogiken. Det sociokulturella perspektivet är viktigt, då det lägger vikt vid att elever lär sig i ett samspel samt med hjälp av stöttning. Stöttning kan ses som ett vitt begrepp, som inom genrepdagogiken kan innebära att läraren ger eleverna stödstrukturer som de

kan använda sig av i sin utveckling. Även läraren samt klasskamrater, kan räknas som stöttning, beroende på situation (Johansson & Sandell Ring 2015). Den sista delen inom genrepedagogiken är cirkelmodellen, en modell för hur undervisningen struktureras och texterna, med hjälp av fyra faser, bearbetas. De fyra faser cirkelmodellen består av interagerar med varandra som i ett kretslopp. I den första fasen ligger fokus på att bygga upp kunskap om det aktuella ämnet. I den andra fasen arbetar eleverna med en förebildstext för att skapa en uppfattning om genrens språkliga drag. I arbetet med den tredje fasen skrivs en text gemensamt i gruppen för att eleverna i den fjärde fasen på egen hand ska kunna konstruera en text inom genren. (Johansson & Sandell Ring 2015).

Det har gjorts en del forskning på genrepedagogiken som modell för språkutveckling, varav två stora svenska projekt är projektet på Knutbyskolan (Kuyumcu 2013) och projektet TOKIS (Holmberg 2008; Ledin, Holmberg, Wirdenäs & Yassin 2013). Genom dessa två forskningsprojekt har det framkommit såväl fördelar som nackdelar med att arbeta genrepedagogiskt (Holmberg 2008; Ledin, et al. 2013; Kuyumcu 2013).

I projektet på Knutbyskolan, där lärare även intervjuades, framkom några negativa aspekter på genrepedagogiken. Dessa aspekter är ur lärarnas synvinkel och mycket fokus ligger vid att modellen är tidskrävande och att strukturen kan riskera att dominera över eleverna, och därmed göra att de inte förstår varför de skriver (Kuyumcu 2013). Att modellen är tidskrävande och riskerar att dominera över elevernas kreativitet är något även Humphrey & Macnaught (2011) betonar. Ytterligare kritik mot genrepedagogiken är den som Martin (2014) lyfter fram. Han menar att en kritik som riktats mot genrepedagogiken är att den alltför instrumentella och alltför lärarstyrda undervisningen kan göra att elevens egen röst riskerar att gå förlorad i texterna. Detta genom att ett stort fokus på formen och läraren riskerar att dominera över elevernas kreativitet (Martin 2014).

Som tidigare nämnts har det riktats kritik mot genrepedagogikens explicita undervisning som tenderar att bli för styrd. Denna aspekt är något som även lyfts som en styrka. I och med den explicita undervisningen, som syftar till att synliggöra texters funktioner skapar eleven en förståelse för språket (Ledin et al. 2013). Detta framkom i projektet TOKIS som visade att lärandestöd, i form av textsamtal, är viktigt eftersom texter är knutna till sociala syften och sammanhang (Ledin et al. 2013). Med hjälp av

genrepedagogikens stödstrukturer får eleverna möjlighet att förstå och skapa medvetenhet för processen att skriva och konstruera olika texter för olika mottagare och syften. Det har även visat sig att dessa stödstrukturer hjälper eleven att klara av att producera egna texter med högre kvalitet inom de olika genrerna (Corden 2007; Kuyumcu 2013). Ytterligare en positiv sida av genrepedagogiken lyfts av lärarna som deltog i projektet på Knutbyskolan. Lärarna kunde identifiera en förbättrad skrivförmåga hos eleverna, vilka skrev längre och mer utförliga texter än de gjort tidigare (Kuyumcu 2013).

### 3. Teoretiskt perspektiv

I detta kapitel presenteras våra teoretiska perspektiv, den sociosemiotiska språksynen och därigenom SFG, vilka är utgångspunkter i vår studie. De lyfter språket som ett viktigt redskap för kommunikation och är därmed en viktig utgångspunkt för vår studie.

#### 3.1. En sociosemiotisk språksyn

Med hänsyn till syftet med vår studie, att undersöka hur elever med hjälp av textstruktur och logiska samband skapar betydelse och sammanhang i berättelser, kommer den sociosemiotiska språksynen och genom denna även SFG ligga till grund för vår studie. Den sociosemiotiska språksynen ser språket som ett teckensystem bland många andra men lägger även vikt vid att språket har skapats av människor i sociala sammanhang för att fylla specifika sociala funktioner. En tanke inom den sociosemiotiska språksynen är även att det inte alltid behöver finnas någon absolut relation mellan språklig form och betydelse. Att formen ibland passar bättre för betydelsen och ibland sämre, är en viktig tanke inom den sociosemiotiska språksynen (Holmberg & Karlsson 2006).

Vår undersökning kommer grunda sig i denna språksyn, med särskilt fokus på SFG, som kan ses vara en sociosemiotisk språkmodell. SFG utgår från en tanke om språkets förmåga att skapa sammanhang i kommunikationen med andra människor (Holmberg & Karlsson 2006). SFG är en språk teori som bygger på att texter alltid återfinns i en kontext och att mottagaren måste ha en viss förståelse för sammanhanget för att finna texten meningsfull. SFG fokuserar på att språket skall vara en meningsskapande resurs och fylla en kommunikativ funktion. Denna språksyn skiljer sig något från den traditionella skrivundervisningen som tenderar att syfta till att lägga fokus på regler (Bergh Nestlog 2009; Skjelten 2013).

Inom SFG ses språket bestå av fyra olika skikt: kontext, betydelse, lexikogrammatik samt fysiska uttryck. Enligt detta synsätt är utgångspunkten för allt språkbruk kontexten, det första skiktet. Det andra skiktet, betydelsen, kommer till uttryck genom vilka ord och ordkombinationer som används och detta tillhör även det tredje skiktet, lexikogrammatiken. Det fjärde, och sista, skiktet är fysiska uttryck vilket rymmer språkliga ljud och skrivna tecken. De fyra skikten är nära kopplade till varandra och texterna rör sig alltid mellan alla fyra skikten. Tanken om att språket alltid verkar på olika

plan, gör att de olika skikten är svåra att helt skilja från varandra (Holmberg & Karlsson 2006).

Språket kan, enligt SFG, även verka på tre olika plan vilka alltid samverkar parallellt med varandra. Dessa tre plan kallas inom SFG för metafunktioner, vilka benämns som den ideationella metafunktionen, den interpersonella metafunktionen och den textuella metafunktionen. Den ideationella metafunktionen innefattar hur den aktuella satsen beskriver erfarenheter om världen medan den interpersonella metafunktionen beskriver hur texten skapar relationer mellan sändare och mottagare. Den textuella metafunktionen lägger däremot stor vikt vid hur texten organiseras och med vilka verktyg texten länkas samman för att skapa sammanhang. Dessa sammanhang kan skapas med hjälp av olika verktyg, bland annat genom hur texten struktureras och vilka ord som används för att binda samman textens satser (Bergh Nestlog 2009; Halliday 2004; Holmberg 2006).

I vår kommande studie har vi valt att lägga fokus vid den textuella metafunktionen för att analysera hur textstrukturen samt användandet av logiska samband kan användas för att skapa sammanhang och betydelse. Trots att vi endast lagt fokus vid den textuella metafunktionen är det viktigt att vara medveten om att metafunktionerna samverkar. Därmed finns det andra aspekter som påverkar sammanhanget och betydelsen i texten, även om de inte lyfts i analysen (Holmberg & Karlsson 2006).

### 3.1.1. Textstruktur

En text kan sägas vara uppbyggd av olika *textaktiviteter*, ett ord som definierar olika språkliga handlingar i texter (Holmberg 2006). Textaktiviteter förkortas och benämns ofta som *TA* (Holmberg 2006), en förkortning som vi hädanefter kommer använda oss av. Det finns många olika *TA*, och exempel på några är berättelse, argumentation och instruktion. *TA* är alltid nära kopplade till den kontext de används i och ofta förekommer många olika *TA* inom en genre. Då flera *TA* förekommer i en text tyder det ofta på en mer avancerad text. En text behöver därmed inte endast bestå av en *TA*, utan ofta förekommer en variation av olika. Alla *TA* har olika struktur då de används för olika syften (Holmberg 2006).



Det går att urskilja fem grundläggande TA, vilka är: instruktion, ställningstagande, berättelse, beskrivning och förklaring (Holmberg 2006). Då berättelsen är central för vår studie så är det endast denna TA vi kommer beskriva närmare. Berättelse räknas till en av de grundläggande TA men räknas även som en enkel genre då den, som sagt, endast består av en TA (Holmberg 2006). En genre behöver därmed inte bestå av många olika TA, utan kan utgöras av en enda. Genren, och TA, berättelse är i och med sin relativt enkla utformning vanligt förekommande i skolans yngre åldrar. Det är även den TA som de flesta elever behärskar mer eller mindre väl redan i årskurs 3 (Holmberg 2008; Ledin et al 2013).

För att texten ska få en röd tråd och fungera i ett sammanhang krävs det att den uppfyller de krav som ställs på den. Dessa krav varierar beroende på vilken genre som skrivs, för vilket syfte den skrivs och i vilken kulturell kontext den skrivs. En genre behöver inte alltid ha samma krav på sig, utan de krav som ställs kan vara beroende av kulturen. En berättelse kan förväntas se olika ut i olika delar av världen, även om genren fortfarande benämns som berättelse. Därmed är det viktigt att ha en förståelse för de krav som ställs, för att veta vilka TA som skall användas och hur de ska organiseras och brukas. En berättelse förväntas till exempel innehålla en inledning, handling samt avslutning och detta kan ses som de krav vi ställer på en berättelse för att den ska ha den struktur som förväntas (Holmberg 2006; Sandell Ring 2008).

### 3.1.2. Logiska samband

Ytterligare ett sätt att skapa mening är att binda samman textens satser med varandra. Ett sätt att binda samman satser och textdelar är genom logiska samband. Det finns olika logiska samband där tilläggsamband (och, också), motsatssamband (men, fast än), tidssamband (då, sen) och orsakssamband (därför, för att) är fyra vanliga grupper. Logiska samband används i olika situationer och ger uttryck för olika stämningar i texten. Det logiska samband som anses vara utmärkande för berättelsen är tidssamband. Detta används för att markera tidsförhållanden och oerfarna skribenter har en tendens att överdriva användandet av tidssamband, istället för att förlita sig på att läsaren implicit förstår vissa samband. Även om tidssamband är utmärkande för berättelser förekommer andra logiska samband i de flesta berättelser. Förekomsten av en variation av olika logiska samband tyder på en mer utvecklad skribent och på kvalitet i texten (Holmberg 2006).

## 4. Material och metod

I detta kapitel presenteras insamlat och analyserat material. Vi redogör även för de avgränsningar vi gjort i vårt urval. Därefter beskriver vi vår analysmetod och genomförandet för att sedan redogöra för vilka etiska överväganden vi tagit hänsyn till i studien.

### 4.1. Material och urval

Vi har samlat in texter i två olika klasser på två olika skolor och därefter gjort ett urval för att få ut 24 texter. För att få de 24 texter som studien utgår från har vi börjat i ett större material och slumpmässigt valt ut 6 pojkar och 6 flickor från vardera klass. Fördelningen av flickor och pojkar har gjorts för att skapa en så likvärdig jämförelse som möjligt. Ytterligare ett urval har varit att utesluta de texter som är skrivna av elever som blir bedömda i svenska som andraspråk. Däremot har vi inte tagit bort texter som skrivits av elever med språksvårigheter. Vi har valt att utesluta de texter som är bedömda i svenska som andraspråk för att skapa en så homogen grupp som möjligt. Vi har dock valt att behålla de texter som är skrivna av elever med språksvårigheter och då det var lika många i båda deltagande klasser. Valet baseras även på ställningstagandet att det är klasslärarna, och inte vi, som gjort denna bedömning av eleverna. För att reservera oss för att de kan ha gjort skilda bedömningar vad gäller språksvårigheter, inkluderas dessa texter.

Direktiven för texterna var att skriva en berättelse. Vi har valt att låta eleverna skriva en berättelse då berättelsen är en TA som tidigt introduceras i skolan och därmed är välbekant för eleverna (Holmberg 2006; Sandell Ring 2008). Utöver att texterna skulle vara berättelser, var innehållet fritt. Av de insamlade texterna kommer 12 texter från en klass där genrepdagogen används och 12 från en klass där genrepdagogen inte används. För att ta reda på huruvida klasserna arbetar genrepdagogen eller inte har vi utgått från lärarnas egna uppfattningar av sin undervisning. Där läraren i den genrepdagogen klassen uttrycker att de i undervisningen till stor del utgår från cirkelmodellen där texten bearbetas i fyra faser, vilka beskrivs i litteraturgenomgången. I bearbetningen av sina texter har eleverna utgått från en matris, vilken fungerar som stöttning och hjälper eleverna att strukturera upp texterna. Detta genom att innehålla vilka delar läraren förväntar se i texterna. Vi har dock

inte tagit hänsyn till matrisen i vare sig bearbetningen av resultatet, eller i kommande resultatdiskussion. Detta beslut grundar sig i att vi endast tar hänsyn till den slutgiltiga texten. Vi kommer hädanefter benämna den klass som arbetat genrepedagogiskt som A-klassen och den klass som inte arbetat med genrepedagogik kommer vi hädanefter benämna som N-klassen. Läraren i N-klassen uttrycker att innan de börjar skriva läser de olika texter inom samma TA och pratar om vad som är speciellt med den. Därefter följer en relativt fri skrivprocess<sup>4</sup> där eleverna själva får möjlighet att styra över sitt skrivande. Några elever utnyttjar detta genom att skriva tankekartor innan de påbörjar sin skrivprocess. Under arbetets gång får eleverna även stöttning i form av såväl lärare som kamrater, som finns tillgängliga för diskussion.

Alla texter är skrivna av elever i årskurs 3 i slutet av höstterminen. Båda klasserna har arbetat med texterna under två veckor, i sammanlagt fyra timmar. Under dessa fyra timmar skriver och redigerar eleverna självständigt och får inga kommentarer på texten av läraren. Under arbetets gång har lärarna varit de som bedrivit undervisningen och anledningen till detta är att lärandesituationen skulle vara så lik den vardagliga verksamheten som möjligt.

I och med att alla texter skrivs i visst språkligt sammanhang, är det viktigt att lyfta fram vilken kontext studiens texter är skrivna i. Det som ligger till grund för denna kontext är delvis den aktuella läroplanen *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011* som betonar vikten av ett väl fungerande språk (Skolverket 2011). Det språkliga sammanhang eleverna befinner sig i är, med avseende på detta, en skolkontext där språket är ett viktigt redskap. I detta sammanhang läses och bedöms alla elevers texter och produktioner utifrån de aktuella styrdokument som finns. Då vi inte deltagit under skrivprocessen, kan vi inte ge en tydlig bild över vilken exakt kontext texterna är skrivna i, bortsett från att båda klasserna har läroplanen som utgångspunkt. Därmed har vi valt att inte ta hänsyn till de faktorer i klassrummet som påverkat texterna, då vi endast kan utgå från aktuella klasslärares egna uppfattningar om undervisningen. Då vi inte tar hänsyn till vilket sammanhang texterna är skrivna i, ligger analysens fokus endast vid texterna och det språk som används i dessa.

---

<sup>4</sup> I detta arbete avser begreppet skrivprocess endast processen då texten skrivs, och därmed räknas inte förarbete, i form av exempelvis tankekartor eller matriser, in i denna definition.

## 4.2. Analysmetod och genomförande

Syftet med studien är att analysera hur elever skapar betydelse och sammanhang i berättelser. Detta gör vi genom att, med hjälp av en SFG-inspirerad textanalys, analysera vad som skiljer berättelserna åt beroende på om de är skrivna i en klass som arbetat genrepedagogiskt eller i en klass som inte arbetat genrepedagogiskt. Detta avser vi undersöka genom att studera hur väl texterna fungerar som berättelser, med hänsyn till dess strukturella uppbyggnad och användandet av logiska samband. Vi väljer att endast lägga fokus vid dessa två aspekter, även om det finns många andra faktorer som kan påverka hur texten fungerar i sitt sammanhang och som berättelse. Då vi presenterar analysen av textstruktur och användandet av logiska samband kommer vi förhålla oss både kvantitativt och kvalitativt till materialet. Kvantitativt, i form av tabeller och diagram och kvalitativt i form av en diskussion utifrån de kvantitativa resultaten. Vi förhåller oss även kvalitativt till analysen av textstrukturen. I denna analys har olika nivåer, med kriterier, utformats och dessa förhåller vi oss kvalitativt till.

Då vi analyserar hur texterna fungerar för sitt syfte är den sociosemiotiska språksynen och SFG lämpliga utgångspunkter för textanalysen. Analysen består av att granska formen på berättelsen samt granska dess logiska samband, utifrån den textuella metafunktionen (Holmberg 2006; Gibbons 2012; Sandell Ring 2008). Trots att metafunktionerna alltid samverkar, är det möjligt att i en undersökning endast analysera en metafunktion beroende på vilket intresse som ligger till grund för studien (Holmberg, Grahn & Magnusson 2014). Då syftet med studien är att, genom en SFG-inspirerad textanalys, ge en bild av elevers förmåga att skapa betydelse och sammanhang i berättande texter kommer vi slutligen göra en jämförelse av de två analyserna i de centrala iakttagelserna samt i den sammanfattande diskussionen för att identifiera likheter och skillnader mellan de två klasserna.

### 4.2.1. Analysmetod för textstruktur

Då vi analyserar textstrukturen utgår vi från den struktur som utmärker en berättelse. En berättelse bör innehålla en orientering, händelser samt en lösning (Holmberg 2006; Gibbons 2012; Sandell Ring 2008). Kursplanen för svenska lyfter samma viktiga delar men definierar berättelsen med något annorlunda ord: ”De berättande texter eleven

skriver har tydlig inledning, handling och avslutning” (Skolverket 2011, s. 227). Trots olika ordval omfattar de i stort sett samma innehåll. Det är Skolverkets (2011) definition vi kommer utgå från i vår textanalys, då det är deras tolkning av en berättelse som utgör kunskapskravet för godtagbara kunskaper i årskurs 3. Med utgångspunkt i Skolverket (2011) väljer vi att granska om texterna innehåller inledning, handling samt avslutning. För att få stöd i vad som bör finnas med i respektive del finner vi stöd i Holmberg (2006) och Sandell Ring (2008) vilka anser att plats, tid och karaktär bör finnas med i inledningen. Vidare uttrycker de att händelse och problem bör vara en del av handlingen samt att det bör finnas en lösning på problemet och ett tydligt slut i avslutningen. Dessa delar är de vi analyserar gällande textens strukturella uppbyggnad och vi kommer analysera dem utifrån tre olika nivåer. De olika nivåerna markeras, i en tabell, med hjälp av tre olika färger: röd, gul och grön. De uppsatta nivåerna är egenkonstruerade, och kriterier är uppsatta för att skapa tillförlitlighet, trots att vi förhåller oss kvalitativt till dessa. Vi har valt att utforma tre kriterier, då de olika delarna inte endast behöver finnas eller inte finnas utan det kan finnas ett mellanting mellan dessa ytterligheter.

För att de olika delarna i texten ska markeras *grönt*, och benämnas som *tydliga och utvecklade*, krävs att platsen beskrivs tydligt och att tiden beskrivs med mer än bara ”det var en gång”. Det krävs även att karaktären beskrivs med såväl utseende som personliga egenskaper och att denne passar in i berättelsen. Med avseende på händelserna krävs det att dessa beskrivs med en röd tråd, känslor och att det förekommer mer än en. För att problemet ska räknas som grönt ska det vara tydligt framskrivet genom hela berättelsen och ha en tydlig koppling till lösningen. Slutet ska förklara vad som händer med alla som varit av relevans för berättelsen samt vara kopplat till handlingen. Om delarna i texten ska markeras med *gult*, och benämnas som *tydliga med ej utvecklade*, har berättelsen en plats, en tid samt en karaktär men de beskrivs ytligt, till exempel beskrivs karaktären till utseende men utan personliga egenskaper. Det finns händelser i berättelsen men de är inte beskrivna och de saknar sammanhang för handlingen. Det går att utläsa ett problem, men det följer inte genom den röda tråden i berättelsen. Det finns en lösning men den har en otydlig koppling till problemet. Slutet är tydligt med abrupt och har ingen tydlig röd tråd eller koppling lösningen. Ett exempel på ett sådant slut är när eleven avslutar en händelse och endast skriver ”slut” eller ”snipp snapp slut så var sagan slut”. Den sista nivån har markerats med färgen *röd* vilken markerar att den aktuella delen i berättelsen *saknas*.

#### 4.2.2. Analysmetod för logiska samband

För att texten ska få en röd tråd och vara lätt att läsa krävs inte endast en tydlig struktur utan även hur satser länkas till varandra får stor betydelse. Detta är den andra delen i textanalysen. Vi analyserar vilka logiska samband som i störst utsträckning förekommer samt vilken variation det är av dem då variation av olika logiska samband kan tyda på kvalitet i texten (Holmberg 2006). Fokus kommer endast ligga vid explicita logiska samband, även om implicita också skulle kunna förekomma. Vi kommer utgå från de fyra, tidigare nämnda, grupper av logiska samband: tidssamband, orsakssamband, motsatssamband samt tilläggsamband. Resultatet av analysen av logiska samband kommer redovisas med hjälp av såväl diagram som tabeller.

#### 4.3. Forskningsetiska principer

I genomförandet av vår studie tar vi hänsyn till de forskningsetiska principer som Vetenskapsrådet (2002) föreslår. De forskningsetiska principerna innefattas av individskyddskravet som konkretiseras i fyra huvudkrav för forskning: informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet samt nyttjandekravet (Vetenskapsrådet 2002). Informationskravet omfattar hur forskaren ska informera de som är berörda av forskningen om syftet med den forskning som ska genomföras. Vidare anger samtyckeskravet att deltagare i en studie har rätt att själva bestämma över om de vill medverka eller inte (Vetenskapsrådet 2002). Vi tar hänsyn till dessa krav genom att skicka ut missivbrev till vårdnadshavarna för de elever som är aktuella för vår studie. I missivbrevet presenterar vi oss och vad vår studie kommer gå ut på samt vad syftet med studien är (Bilaga 1). Vidare innefattar även missivbrevet valmöjligheten om medverkan i studien där deltagare tillsammans med vårdnadshavare kan välja huruvida deltagaren ska medverka eller inte. Det är endast de som godkänner medverkan som kommer att vara delaktiga i studien. Vidare tar vi även hänsyn till konfidentialitetskravet som omfattar hur uppgifter om deltagare i studier ska få så stor konfidentialitet som möjligt och att personuppgifterna ska förvaras så att obehöriga inte kan ta del av dem (Vetenskapsrådet 2002). Vi tar hänsyn till detta genom att alla elever som har godkänt sin medverkan har fått fingerade namn och därmed är oidentifierbara. Alla fingerade namn i A-klassen börjar på A och alla fingerade namn i N-klassen börjar på N, detta för att även lätt kunna särskilja vilken klass de olika namnen kommer från. Slutligen tar vi även hänsyn till

nyttjandekravet som behandlar hur uppgifter som samlas in endast får användas i forskningssyfte (Vetenskapsrådet 2002). Det går dock inte utesluta att det är en examinationsuppgift och att examinator kommer få ta del av materialet om detta är aktuellt. Detta är studiens deltagare informerade om.

## 5. Resultat

I detta kapitel redovisas sammanställningen av resultaten för respektive klass. Den klass som arbetat med genrepedagogik benämns som A-klassen och den klass som inte arbetat med genrepedagogik benämns som N-klassen. Inledningsvis redovisas resultatet för textstrukturen, där A-klassens resultat och N-klassens resultat redovisas var för sig. Därefter redovisas resultatet för de logiska sambanden, även där klass för klass. Efter att analysen för såväl textstrukturen som de logiska sambanden presenterats, sammanfattas de kort i centrala iakttagelser.

### 5.1. Analys av textstruktur

I följande avsnitt analyserar vi texternas strukturella uppbyggnad utifrån inledning, handling och avslutning. Vi redovisar det analyserade materialet i tabeller, där tre olika färger symboliserar hur utvecklade delarna i texten är. När vi redogör för det analyserade materialet ger vi i löpande text exempel från texterna, för att förtydliga våra resonemang.

#### 5.1.1. Analys av textstruktur i A-klassen

Analysen av textstrukturen visar att eleverna i A-klassen till stor del har en tydlig och utvecklad inledning, trots att det endast är tre elever som helt och hållet har utvecklat både plats, tid och karaktär. Det går att se ett relativt spretigt resultat gällande handlingen i berättelserna där varken den gröna markeringen eller den gula dominerar. Det är en relativt jämn fördelning mellan tydliga och utvecklade beskrivningar och tydliga men ej utvecklade beskrivningar. Analysen visar även att den del som flest elever inte utvecklat fullt ut är avslutningen. Även här har den elev som uteslutit problemet inte heller med någon lösning.



A-klassen								
	Inledning			Handling		Avslutning		
<i>Elev</i>	<i>Plats</i>	<i>Tid</i>	<i>Karaktär</i>	<i>Händelse</i>	<i>Problem</i>	<i>Lösning</i>	<i>Slut</i>	
<b>Alma</b>								
<b>Anna</b>								
<b>Agnes</b>								
<b>Alva</b>								
<b>Adela</b>								
<b>Alexandra</b>								
<b>Algot</b>								
<b>Andreas</b>								
<b>Arvid</b>								
<b>Alexander</b>								
<b>Adam</b>								
<b>André</b>								
<b>Totalt:</b>	<b>12</b>	<b>12</b>	<b>12</b>	<b>12</b>	<b>11</b>	<b>11</b>	<b>12</b>	
	Tydlig och utvecklad							
	Tydlig men ej utvecklad							
	Saknas							

Tabell 1. Sammanställning av A-klassens berättelsers strukturella uppbyggnad.

Det som är utmärkande för A-klassen är att plats och karaktär ofta är tydliga och utvecklade. Alla elever, förutom två, har utvecklat såväl platsen som karaktären. Ett exempel på en elev som beskrivit och utvecklat både plats och karaktär, men givit en otydlig beskrivning av tiden är Alexandras text:

Det va en gång en vampyr tjej som var tio år och hette Vampyra hon tyckte inte om att gå till skolan för att hon blev mobbad varje dag. Därför att hon hade huggtänder och samma svarta klänning varje dag. Vampyra bodde i skogen och hennes hus var ett jättestort dimmigt slott och inuti slottet var det spindelnät överallt

Alexandra beskriver och utvecklar sin karaktär och miljön som berättelsen utspelar sig i och har med en tydlig tidsangivelse. Tidsangivelsen ”Det var en gång” är utmärkande för en berättelse och majoriteten av eleverna har använt sig av denna fras. Däremot beskriver den inte någon exakt tid och därmed har alla tidsangivelser i likhet med denna blivit gulmarkerade i vår analys. De som blivit markerade grönt har däremot definierat tiden närmare med exempelvis ”Det var en gång, för 100 år sedan”. Överlag är inledningarna i sin helhet välutvecklade medan beskrivandet av handlingar är betydligt mindre

utvecklade. Texterna innehåller i alla fall händelser och i alla fall, förutom ett, beskrivs även ett problem. Däremot tenderar händelserna att avlösa varandra snabbt, utan någon vidare beskrivning av dem. I och med att de olika händelserna beskrivs kort skapas en känsla av ett snabbt händelseförlopp, där de olika händelserna endast avlöser varandra. Ett exempel på detta går att se i Adams text:

En dag när de åt mat så började de leka. När de hade lekt klart så gick de in och villade. En annan dag när de gick ut i skogen så såg de en kille med rött hår. De gick närmare och såg att det var en clown. Clownen jagade barnen. Barnen blev rädda.

Texten har ett kronologiskt händelseförlopp där tre övergripande händelser snabbt avlöser varandra. Denna tendens, att inte utveckla händelserna, går att återfinna i flertalet texter. Trots att händelserna ofta är kortfattade sker de generellt kronologiskt i texterna, vilket skapar ett väl fungerande sammanhang.

Avslutningen tycks vara det avsnitt eleverna har haft svårast för att utveckla, eftersom majoriteten av texterna saknar en tydlig och utvecklad beskrivning av lösningen på problemet. Texterna saknar även i många fall ett tydligt och välutvecklat slut. Ett exempel på en text där slutet inte är väl utvecklat är Andrés text:

Hon pratade med Alex och sen sog hon hans tender då tog hon en vas pine och tekte att döda han. Hon högg med pinnen men då kom fröknen då fik hon straf. Alex blödde lite i halsen men han klarade sig. *Så kom han kamla teje hon sa att hon vil va hans filkven igen. Han vile att hon skulle bli hans flikven. dom lekte på väg hem och sen kysstes dom.*

I exemplet ovan är avslutningen markerad med kursiv stil. Avslutningen är tydlig men ej utvecklad och den har otydlig koppling till handlingen i texten. Det finns även exempel ur texterna på utvecklade avslutningar vilka tydligt knyter ihop berättelsen samt redogör för vad som händer med karaktärerna och ett exempel är Algots avslutning:

Nästa dag vaknade Jack tidigt han märkte att han var bonde igen. Han trodde att det var en älva som hjälpte honom. Efter två år hade han bodde fru och två barn och *de levde lyckliga i alla sina dagar.*

Algot beskriver tydligt vad som händer med karaktären efter att problemet i sagan blivit löst. Han använder sig även av det typiska slutet ”de levde lyckliga i alla sina dagar”. Det är endast tre elever som avslutat sina berättelser på likande vis, resterande har skrivit mer likt exemplet ur Andrés text.

### 5.1.2. Analys av textstruktur i N- klassen

Analysen av N-klassens texter visar att majoriteten av eleverna i klassen har med alla delar i inledningen, även om det är många som inte har utvecklat de skilda delarna inom denna. Analysen visar även att stora delar av N-klassen visar på utvecklade händelser. Alla elever, förutom en, har med ett problem men däremot är det många som inte har någon tydlig lösning på problemet. Även gällande slutet är det mer än hälften av eleverna som inte har något tydligt slut. Eleverna i N-klassen har arbetat något olika, då de själva valt huruvida de vill skriva en tankekarta innan, eller påbörja skrivprocessen direkt. Det går att se en tendens att de elever som skrivit en tankekarta innan har en tydligare röd tråd i sina texter än de som valt att inte göra en tankekarta. Nils och Nea är två elever som skrivit tankekartor och i dessa texter finns en mycket tydlig koppling mellan inledning, handling och avslutning och den röda tråden i berättelsen är lätt att följa.

N-klassen							
	Inledning			Handling		Avslutning	
<i>Elev</i>	<i>Plats</i>	<i>Tid</i>	<i>Karaktär</i>	<i>Händelse</i>	<i>Problem</i>	<i>Lösning</i>	<i>Slut</i>
<b>Nemo</b>							
<b>Nelson</b>							
<b>Niklas</b>							
<b>Nils</b>							
<b>Neo</b>							
<b>Noel</b>							
<b>Noel</b>							
<b>Nellie</b>							
<b>Nora</b>							
<b>Nova</b>							
<b>Nicole</b>							
<b>Nina</b>							
<b>Nea</b>							
<b>Totalt:</b>	<b>12</b>	<b>11</b>	<b>12</b>	<b>12</b>	<b>11</b>	<b>9</b>	<b>10</b>
	Tydlig och utvecklad						
	Tydlig men ej utvecklad						
	Saknas						

Tabell 2. Sammanställning av N-klassens berättelsers strukturella uppbyggnad.

Alla texter, förutom en, innehåller plats, tid och karaktär även om de inte alltid innehåller välutvecklade beskrivningar. I majoriteten av texterna finns en tydlig plats beskriven, medan tid och karaktär endast beskrivs ytligt. Många av texterna inleds med en platsbeskrivning, eller endast med "det var en gång". Därefter hoppar berättelserna ofta direkt till spännande händelser, utan att lägga stor vikt vid djupare beskrivning av tid och karaktär. Exempel på en inledning där händelserna snabbt kommer igång, men målade beskrivningar saknas är Nemos inledning:

Det var en gång en flicka som heter ayat Hon ska träffa den nya presidenten Donald Trump. När hon var framme börja de blixtra. Då kom en haj rakt på Donald Trump. Och åt upp honom och alla började skrika.

Exemplet ovan visar tydligt hur texterna snabbt utvecklas från inledning till händelser. Alla texter i klassen innehåller händelser och i alla fall, förutom ett, även ett problem. Händelserna i N-klassen är ofta många och dessa är välutvecklade och i de flesta fall

utförligt beskrivna. Nicoles text är ett exempel på en text med välutbyggda händelser där både känslor och miljö beskrivs:

Först när hon gick i den farliga skogen så träffade hon en *jättestor spindel* som hon blev fångad av. När Felicia satt i nätet så var hon *rädd* men sen kom hon ihåg kniven som hennes mamma gav henne. Så innan spindeln kom ut med lite *kryddor* så rymde Felicia. Hon *sprang och sprang till hon inte kunde se nätet mer*. Sen såg hon berget där trollkarlen bodde.

Nicole beskriver händelsen ingående, och många detaljer redovisas. Inte endast aktionerna beskrivs, utan även hur de utförs och vilka känslor som spelar in. Hon beskriver ”en jättestor spindel” att hon är ”rädd” samt att spindeln hämtar ”kryddor”. Utöver det använder hon sig även av ett effektfullt språk ”sprang och sprang till hon inte kunde se nätet mer”, vilket skapar spänning i texten. Nicoles text är ett exempel på hur eleverna i N-klassen ofta beskriver händelser med både känslor och beskrivningar. Trots väl utvecklade händelser tenderar händelseförloppen att ha mindre bra koppling till varandra. Noels text är ett tydligt exempel på hur olika händelser beskrivs, men länkas svagt till varandra:

Slim och long sa vad har hänt Do sa ödla va utt i solen länge och efter 1000 År. uttan sol blev han läskigare än inan do blev slim och long rädda. Och gick ut och slima ner stan och gear Ner Hela värden. Män hoppar ur ett flygplan. killarna som Hoppade ur Flygplanet. Hade nå got vappen som dödar Monster den hete x7-89.

Exemplet ovan är ett tydligt exempel på hur N-klassen skriver väldigt händelserikt, men att händelserna ibland är något svagt kopplade till varandra. Det är relativt otydligt i berättelsen varför männen hoppar ner från flygplanet och vad de, i förlängningen, bidrar med till handlingen. Viktigt att poängtera är att elevens interpunktion, stavning och språkbruk inte är utmärkande för resterande elever i N-klassen. Exemplet ovan är endast ett exempel på hur olika händelser länkas svagt till varandra. Precis som N-klassen skriver väl utvecklade handlingarna skriver de även tydliga problem, vilka många gånger är väl utvecklade. Trots de tydliga problemen saknar dock texterna tydliga och beskrivande lösningar, och tre elever fattas till och med en lösning. En text som saknar en tydlig lösning, och därmed även avslutning, är Nelsons:

Nästa dag när de vaknar tittar det ut. Alla grejer i huset är borta och de vet inte vad de ska göra. Vi flyttar, skriker Shawn!! Vi åker till mars, säger Mr. Grumpy det tog en raket och åkte där ifrån. De fick ett jätte stort hus

Denna lösning har viss koppling till problemet då man tidigare fått veta varför saker i huset försvunnit. Dock saknas en konkret lösning på vart sakerna har tagit vägen och hur karaktärerna förhåller sig till detta. Då handlingen till stor del utspelar sig i ett kylskåp är det oklart vart de får raketerna ifrån och avslutningen får därmed en konstig koppling till berättelsen. Att problemet, och avslutningen, har dålig koppling till händelserna i berättelsen är vanligt förekommande i N-klassens texter.

## **5.2. Analys av logiska samband**

I detta avsnitt analyseras användandet av logiska samband i de 24 elevtexterna. Analysen inriktar sig på hur fördelningen ser ut mellan tilläggsamband, motsatssamband, orsakssamband och tidssamband samt vilka sambandsord som dominerar inom respektive sambandsgrupp. Som tidigare nämnts kan en variation av logiska samband tyda på kvalitet i texten (Holmberg 2006) och därmed visar vi med hjälp av diagram hur fördelningen av logiska samband i de två klasserna ser ut samt hur eleverna i sina texter använder en variation av logiska samband för att skapa stämning och sammanhang. När vi redogör för det analyserade materialet ger vi, även i detta avsnitt, i löpande text exempel från elevtexterna för att förtydliga våra resonemang.

### **5.2.1. Analys av logiska samband i A-klassen**

Analysen visar att alla fyra logiska samband förekom i A-klassen, men tilläggsamband och tidssamband dominerar markant. Sammanställningen visar även att alla elever använde sig av tidssamband och tilläggsamband medan orsakssamband och motsatssamband inte förekommer i samma utsträckning. Majoriteten av klassen använder sig dock av alla fyra logiska samband i sina texter. För att få veta hur stor procent av texterna som består av logiska samband har vi sett till elevens användande av logiska samband i förhållande till texternas längd. Detta har vi även gjort för hela klassen, där

den genomsnittliga textlängden är 392 ord och det genomsnittliga användandet av logiska samband därmed är 10 % av alla förekommande ord. Tabell 3 visar att logiska samband utgör ca 10 % av texterna i de flesta texter och att majoriteten ligger nära denna procentsats. Adelas text skiljer sig dock markant från genomsnittet, då hon har 15 % logiska samband i sin text.

	Orsak	Tid	Tillägg	Motsats	Samband	Textlängd	S/T $\approx$
<b>Andreas</b>	10	15	40	9	74	745	10 %
<b>Arvid</b>	4	19	13	3	39	383	10 %
<b>Adam</b>	0	8	7	1	16	160	10 %
<b>Alexander</b>	0	8	7	0	15	198	7,6 %
<b>André</b>	0	6	5	3	14	184	7,6 %
<b>Algot</b>	1	4	12	1	18	183	10 %
<b>Alexandra</b>	9	14	22	1	46	585	8 %
<b>Agnes</b>	3	30	19	4	56	494	11 %
<b>Alva</b>	3	9	21	4	37	372	10 %
<b>Adela</b>	3	21	50	14	88	585	15 %
<b>Alma</b>	2	14	27	5	48	534	9 %
<b>Anna</b>	1	14	8	2	25	282	9 %
<b>TOTALT:</b>	<b>36</b>	<b>162</b>	<b>231</b>	<b>47</b>	<b>476</b>	<b>4705</b>	

Tabell 3. Översikt över fördelningen av antal logiska sambandsord/elev i A-klassen. S/T är det procentuella användandet av antal sambandsord i förhållande till textens längd.

Sammanställningen i Tabell 3 visar att tilläggssambanden är de logiska samband som dominerar i elevtexterna. Tabellen visar även att användandet av tids- och tilläggssamband skiljer sig stort mot användandet av motsats- och orsakssamband. Hur de olika sambandorden används är väldigt varierande och det går att se att i de fall sambanden varieras skapas det stämning i texten. Ett exempel, där stämning skapas genom orsakssamband och motsatssamband, är Andreas text:

Tom är så spänd att han knappt kan vänta *eftersom* han har längtat efter kalaset sedan han blev inbjuden till det, *men* Jakob börjar bli orolig *för att* någon ska upptäcka att Tom är en varulv *för* han har tagit reda på att det ska vara fullmåne dagen därpå och att varulvar endast förvandlas vid fullmåne.

Andreas exempel är ett tydligt exempel på hur orsakssamband och motsatssamband används i A-klassen, även om språket i textutdraget är något mer utvecklat än resterande texter från klassen. Där Andreas väljer att länka samman sätserna med ”eftersom”, skapar han en relation till satsen innan. Det hade kunnat stå: ”Tom är så spänd att han knappt

kan vänta. Han har längtat efter kalaset...” men då hade satserna inte haft någon explicit relation till varandra och textens sammanhang hade kunnat bli otydligare. Om motsatssambanden och orsakssambanden han använder hade bytts ut eller tagits bort hade det fått liknande konsekvenser för texten, även på de ställen där ”men”, ”för att” samt ”för” används. Det här sättet att, genom logiska samband, skapa olika stämningar i texten utnyttjade drygt hälften av eleverna i A-klassen. I de fall variationen och användandet är bristande upplevs berättelserna mer uppdelade och sammanhanget mer otydligt. Ett exempel på detta går att se i Arvids text:

*Då* hörde han det ljudet vargarna gjorde igen, *då* gick han till hålet där han såg vargarna. *Då* blev Daniel lite rädd för han är mörkrädd.

Arvid använder här tidssambandet ”då” för att binda samman satserna till varandra och detta var även det tidssamband som var vanligast förekommande i A-klassen. Det går att se en tydlig skillnad mellan exemplet från Andreas text och exemplet från Arvids text. I Andreas text används orsakssamband samt motsatssamband, vilket skapar en annan stämning än i exemplet ur Arvids text där endast tidssamband utnyttjas. När endast ”då”, eller annat tidssamband, används blir händelseförloppet linjärt genom att händelserna adderas till varandra. Detta i motsats till de texter där variation förekommer för att skapa stämning i texten genom att satserna på olika sätt förhåller sig till varandra. Hur fördelningen av de olika sambandsorden ser ut i hela klassen, redovisas i nästkommande diagram (Diagram 1).

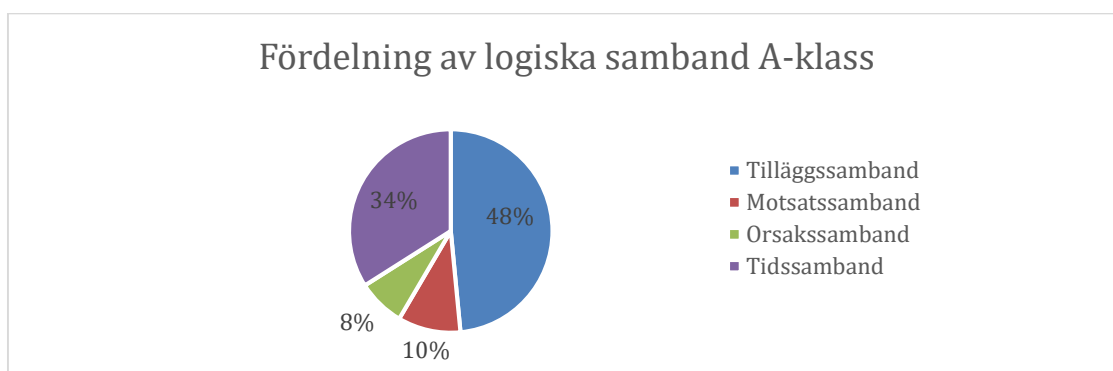


Diagram 1. En översikt över den procentuella fördelningen mellan logiska samband i A-klassens elevtexter.

Diagram 1 visar fördelningen mellan tilläggsamband, motsatssamband, orsakssamband samt tidssamband. Inom dessa grupper av logiska samband förekommer olika ord, där



vissa används mer frekvent än andra. Tilläggsambanden är de logiska samband som är vanligast, dock förekommer en relativt liten variation inom denna grupp av logiska samband då det ord som används i så gott som alla fall är ordet ”och”. Intressant för resultatet är att Adela och Andreas använt tilläggsambandet ”och” i betydligt större utsträckning än de andra eleverna, vilket höjer den totala procentsatsen för hela klassen. Fördelningen av vilka ord som förekommer samt dominerar i A-klassens texter redovisas i nästkommande diagram (Diagram 2).

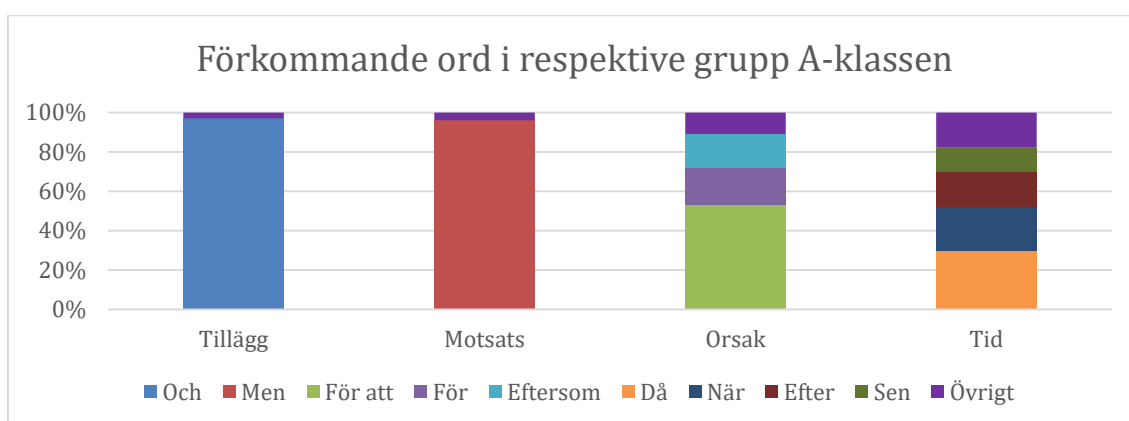


Diagram 2. En procentuell sammanställning av vilka ord som, i A-klassen, förekommer inom respektive grupp av logiska samband. Kategorin övrigt innefattar också, fast, utan, istället, sedan, samtidigt, senare, tillslut. Dessa är så sällan förekommande att de slagits ihop.

Det ord som dominerar tilläggsambanden är ordet ”och”, vilket samtliga elever använt på mer än ett ställe i sina texter. För att se en exakt fördelning av vilka ord som vilka elever använt, se Bilaga 2. I 97 % av alla gånger tilläggsamband förekommer är det ordet ”och” som används. Ibland används det dock något felaktigt, då punkt vore mer eftersträvansvärt. Trots att ”och” ibland används istället för punkt, har vi valt att räkna dem även i dessa situationer. Ett tydligt exempel går att finna i Adelas text, där ”och” används istället för interpunktion:

Nelly gnuggade ögonen och gäspade och då hördes det i hela grottan och dom andra vaknade.

I utdraget ovan har vi räknat de tre ”och” som förekommer, men det mittersta hade kunnat ersättas av en punkt. Att eleverna använder ”och” för att binda samman satser, istället för att använda sig av punkt var vanligt förekommande i många elevtexter i studien.

Liksom inom tilläggssambanden var det svag variation mellan ordval även inom motsatssambanden. Här var ”men” vanligast förekommande då det utgjorde 96 % av alla motsatssamband i texterna (Bilaga 3). Variationen mellan bindeorden inom de olika grupperna för logiska samband är störst inom tidssambanden (Bilaga 4) och orsakssambanden (Bilaga 5) även om orsakssambanden i sig inte utgör någon större del av den totala mängden logiska samband.

### 5.2.2. Analys av logiska samband i N-klassen

Analysen visar att tilläggssamband samt tidssamband dominerar även i N-klassens texter. Sammanställningen visar även att tidssamband, tilläggssamband samt motsatssamband förekommer i samtliga texter medan orsakssamband inte förekommer i samma utsträckning som de övriga tre. Analysen visar även att N-klassen skriver betydligt kortare texter än A-klassen, då den genomsnittliga textlängden är 243 ord. För att få veta hur stor del av texterna som utgörs av logiska samband har vi även i denna klass räknat ut det genomsnittliga användandet av logiska samband, vilket är 7,5 %. Hur mycket logiska samband eleverna använder sig av är relativt varierande. I Ninas text är det 2,2 % av det totala antalet ord som utgörs av logiska samband vilket är 5,3 procentenheter från klassens genomsnitt.

	Orsak	Tid	Tillägg	Motsats	Samband	Textlängd	S/T ≈
<b>Nea</b>	2	1	7	3	13	202	6,4 %
<b>Nina</b>	0	3	3	3	9	410	2,2 %
<b>Nicole</b>	3	8	12	7	30	332	9 %
<b>Nova</b>	0	7	10	2	19	198	9,6 %
<b>Nellie</b>	2	5	10	6	23	300	7,7 %
<b>Nora</b>	0	8	6	7	21	208	10 %
<b>Nemo</b>	0	10	5	1	16	202	7,9 %
<b>Niklas</b>	2	7	3	5	17	187	9 %
<b>Nelson</b>	0	3	7	2	12	236	5 %
<b>Noel</b>	1	15	17	1	34	301	11,3 %
<b>Nils</b>	0	3	5	2	10	157	6,4 %
<b>Neo</b>	1	3	8	2	14	182	7,7 %
<b>Toalt:</b>	<b>11</b>	<b>73</b>	<b>93</b>	<b>41</b>	218	2915	

Tabell 4. Översikt över fördelningen av antal logiska sambandsord/elev i N-klassen. S/T är det procentuella användandet av antal sambandsord i förhållande till textens längd.

I N-klassen förekommer liten variation av logiska samband inom de olika texterna. Ett fåtal elever använder sig av orsak- och motsatssamband för att skapa stämning och effekt men majoriteten av eleverna gör det inte. Trots att eleverna gör texterna innehållsrika och spännande, genom många väl beskrivna händelser, hade det varit en stor kvalitet om de även tagit hjälp av sambandsord. Ett exempel på en elev som behöver använda sig mer av logiska samband för att dels skapa struktur, dels skapa stämning är Nina. Hon utmärker sig något från klassen då hennes text innehåller endast 2,2 % logiska samband och ingen stor variation mellan olika logiska samband. Detta beror till stor del på att texten är skriven i dialogform, vilket gör att logiska samband inte används för att skapa sammanhang i texten eller för att föra handlingen framåt. Få logiska samband kan påverka att texten blir osammanhängande och ett tydligt exempel på detta finner vi i Ninas text:

HAWAI Sa kristina ok ok ok sa alla då åker vi *sen* va vi på flygplatsen har ni allt nu solkräm, kläder, tugumin, tandborste, tandkräm, allt. MELE: Var är min telefån Mamma: paka ok. Mele i dator, telefån, i-pad kl. är 04.00 flyget går 5 kom nu. Alla har sina väskor ja då kör vi/ Mamma pratar. Mamma jag mår illa här får du en påse kräk i den. Ush vad äkligt sluta säger jag okej. Ja lyssna på mamma du ireterar Bara din syster ja ja sa Mele. När är vi frame.

Hela Ninas text är skriven på liknande sett, i dialogform, vilket inte är speciellt typiskt för en berättelse. Exemplet ovan innehåller ett tidssamband, ”sen”, men fler hade behövts för att skapa ett tydligare sammanhang. Dialoger är vanligare i N-klassen än i A-klassen men i majoriteten av gångerna fungerar den väl in i sitt sammanhang och Ninas text är ett exempel på när dialogen inte fungerar. I utdraget ur Ninas text använder hon sig endast av tidssamband, men tilläggssamband och motsatssamband förekommer lika frekvent i hennes text. Detta skiljer sig något från resten av klassen, där tilläggssamband är det som dominerar i texterna. Tabell 4 visar även att tidssamband är ett relativt vanligt förekommande logiskt samband.

Det logiska samband som används minst är orsakssamband. Det är endast sex elever som använt sig av detta samband och då det används förekommer svag variation av det. De enda orsakssamband som utnyttjas är ”för” och ”för att” (Bilaga 6). Ett exempel på en text där orsakssamband förekommer är Nicoles text:

När hon klättrade kom ett hemskt monster som trollkarlen hade trollat fram *för att* skydda sitt hem. Men hon opptekte att monstret älskade kött och Felicia hade fått lite kött av sin mamma.

Nicoles text är även ett tydligt exempel på vikten av att variera användandet av logiska samband. Hon använder, i stycket ovan, alla fyra grupper av logiska samband vilket gör att texten upplevs genomtänkt och sammanhängande. Majoriteten av eleverna i N-klassen använder sig dock inte av alla fyra grupper av logiska samband i sina texter. Även om tidssamband och tilläggsamband är de vanligaste logiska sambanden i N-klassens texter använder de framförallt motsatssambandet ”men” för att variera sina texter. Ordet ”men” utgör även 90 % av alla förekommande motsatssamband (Bilaga 7). Ett exempel på hur ”men” kan användas i texterna är hämtat ur Neos text:

En dag skulle Cameron gå ut till en grotta. *Men* då såg han eld från en svart figur. Det var en drake! Cameron skrek till, *men* sen såg han att den var fast i en kedja.

Neos exempel är talande för hur N-klassen ofta använder ”men” för att variera språket och inte endast använda tilläggsamband och tidssamband för att länka samman satser till varandra. Hade de, i likhet med exemplet ur Nicoles text, använt sig även av orsakssamband hade texterna kunnat upplevas mer utvecklade. En procentuell fördelning av de olika sambanden i N-klassen redovisas i Diagram 3.

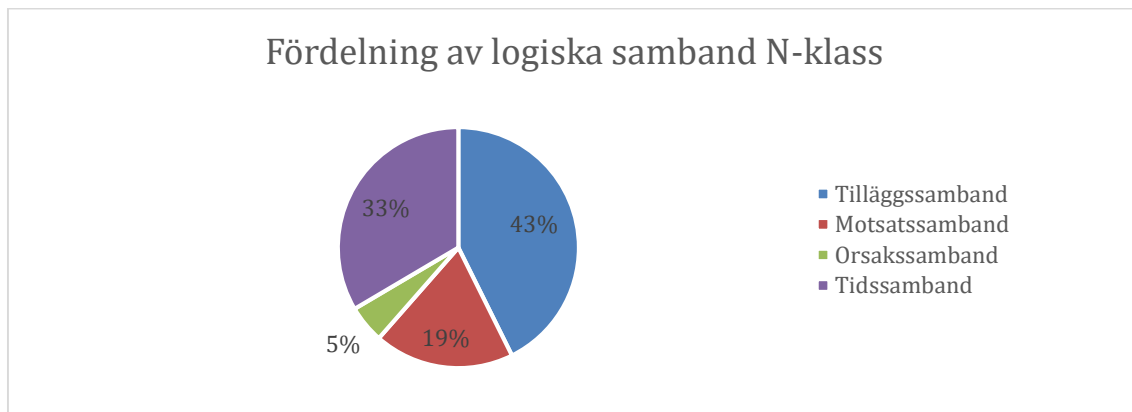


Diagram 3. En översikt över den procentuella fördelningen mellan logiska samband i N-klassens elevtexter.

Diagram 3 synliggör hur fördelningen av de logiska sambanden i N-klassen ser ut. Variationen av ord inom dessa olika grupper redovisas i nästkommande diagram (Diagram 4).

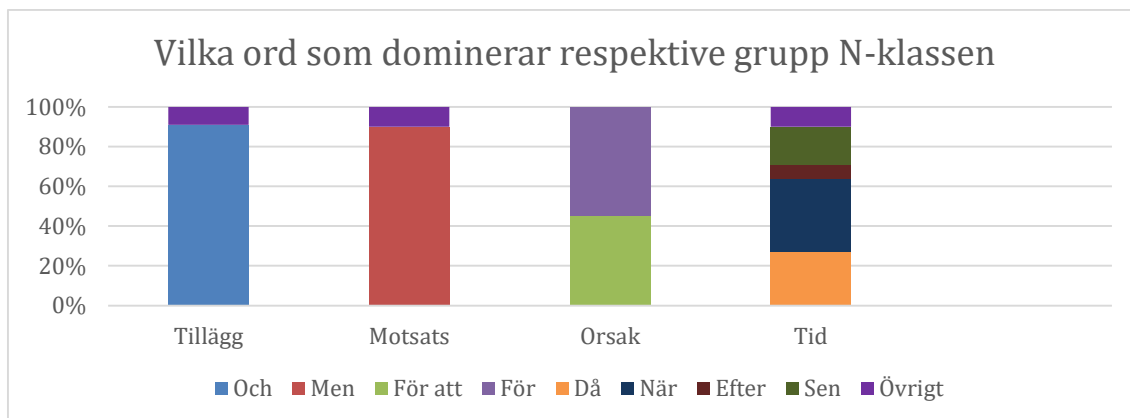


Diagram 4. En procentuell sammanställning av vilka ord som, i N-klassen, förekommer inom respektive grupp av logiska samband. Kategorin övrigt innefattar också, fast, utan, istället, sedan, samtidigt, senare, tillslut. Dessa är så sällan förekommande att de slagits ihop.

Även i N-klassen är tilläggssambandet det logiska samband eleverna tenderar att använda mest frekvent och det ord som utgör störst del är även här ordet ”och” (Se Bilaga 8). Diagram 4 visar även att tidssambanden är den grupp av logiska samband som innehåller störst variation av sambandsord. Bland tidssambanden förekommer ”när” och ”sen” i de flesta texterna, medan ”då” förekommer i färre texter. För en tydligare fördelning av vilka tidssamband de olika eleverna använt och i vilken utsträckning tidssambanden förekommer, se Bilaga 9.

### 5.3. Centrala iakttagelser

Det går att identifiera såväl likheter som skillnader mellan de två olika klasserna. Den tydligaste likheten inom textstrukturen är att båda klasserna tycks ha problem med avslutningen. I många fall saknas en tydlig koppling mellan problemet i berättelsen och lösningen och denna tendens går att se i båda klassernas texter. Exempel på två texter där denna tendens går att urskilja är Andrés (s.26) och Nelsons (s.30) texter. Det gick även att se att de elever som skrivit ett utkast innan de börjat skriva sina texter, hade en tydligare röd tråd än de som inte gjort det. Ytterligare en likhet mellan klasserna går att urskilja i analysen av logiska samband där båda klasserna varierar tidssamband samt använder tilläggssamband mest frekvent.

Liksom det går att se likheter går det även att se markanta skillnader mellan klasserna. En tydlig skillnad mellan klasserna är textstrukturen. A-klassen visar tydliga

och välstrukturerade berättelser medan N-klassens texter visar mindre tydlig struktur. Exempel på hur A-klassen använder sig av en kronologisk struktur för att organisera händelser går att se i Adams (s.26) och Algots texter (s.26). Detta är även en vanlig och utmärkande struktur för berättelser. A-klassens strukturerade texter innehåller för det mesta en inledning där såväl karaktär som miljö ofta beskrivs mycket ingående. Deras handlingar är dock inte lika innehållsrika som inledningarna, även om de är väldigt välstrukturerade. Detta skiljer sig något från N-klassen som skriver många händelser som inte alltid har tydlig koppling till varandra. Noels (s.29) text kan ses som ett exempel på hur händelserna länkas otydligt till varandra.

Även i analysen av logiska samband går det att identifiera såväl likheter som skillnader mellan klasserna. Frekvensen av logiska samband är relativt lika i båda klasserna även om A-klassen använder procentuellt något fler och N-klassen något färre. Det som utgör den största skillnaden är däremot inte hur frekvent logiska samband förekommer utan på vilket sätt och i vilka sammanhang de används. Det är främst i A-klassens texter som variationen av de logiska sambanden utnyttjas för att skapa stämning, vilket i N-klassen förekommer i betydligt mindre utsträckning. Exempel på hur A-klassen varierar och skapar stämning i texten går att finna i Andreas text (s.31) då han, främst genom orsaks- och motsatssamband, varierar sina logiska samband.

Ytterligare en aspekt som kan ses som viktig för analysen är att den totala textlängden skiljer sig mycket åt i de två klasserna, då det skiljer nästan 1800 ord mellan dem. Vi har valt att inte lägga analytiskt fokus vid detta och har därmed räknat ut den procentuella fördelningen av de logiska sambanden för att kunna jämföra i hur stor utsträckning de förekommer.

## 6. Sammanfattande diskussion

Detta kapitel inleds med en sammanfattande diskussion kring de centrala iakttagelser vi gjort och de slutsatser vi drar av dessa. De centrala iakttagelserna diskuteras och analyseras i förhållande till aktuell forskning inom området och de frågeställningar som låg till grund för studien: ”Hur skapar eleverna sammanhang i berättelser, med avseende på textstruktur och logiska samband?” och ” Vilka likheter och skillnader i texterna finns mellan klassen som arbetar genrepdagagogiskt och klassen som inte arbetar genrepdagagogiskt?”. Därefter följer en diskussion kring material och metod, vilken mynnar ut i förslag till framtida forskning som skulle kunna vara av intresse för den språkpedagogiska forskningen.

En central iakttagelse från studien är att alla elever i de två klasserna tycks vara medvetna om hur en berättelse ska skrivas och hur strukturen bör se ut. Den främsta styrkan i båda klasserna är karaktär- och miljöbeskrivningarna, medan svagheten är att skriva ett tydligt problem med en tydlig lösning. Båda klasserna tycks ha en god förståelse för vilka krav som ställs på en berättelse, vilket var väntat då såväl Holmberg (2008) som Johansson & Sandell Ring (2015) uttrycker att TA berättelse har en relativt enkel utformning och är vanligt förekommande i de yngre årskurserna (Holmberg 2008; Johansson & Sandell Ring 2015). Även om alla elever tycks behärska berättelsen skiljer sig texterna i de två klasserna åt. Den största skillnaden går att identifiera i handlingen, där A-klassen skriver strukturerat och med en röd tråd medan N-klassen skriver mer ostrukturerat. Att A-klassen skriver med en tydlig struktur är inte förvånande då genrepdagagogikens stödstrukturer har visat sig ha positiv inverkan på hur elever strukturerar och skriver texter (Corden 2007; Kuyumcu 2013). Det är inte heller förvånande att A-klassens texter är något mindre händelserika än N-klassens då genrepdagagogikens tydliga strukturer, enligt Martin (2014), även mött kritik över att vara för styrande över formen. Kritiken vi lyft kan vara intressant att ha i åtanke då den sociosemiotiska språksynen, som påverkat genrepdagagogiken, betonar att formen ibland passar bättre för betydelsen och ibland sämre (Holmberg & Karlsson 2006). Vi har valt att delvis analysera berättelsernas strukturer, och kommit fram till att textstrukturen i många fall påverkar betydelsen. De texter som frångår den förväntade strukturen något, fungerar trots detta väl för sitt syfte. Det går däremot att se att de elever som skriver texter som helt går utanför berättelsens förväntade ramar tappar sitt kommunikativa syfte.

Formen kan därmed ses som en viktig utgångspunkt för en skribent. Utan denna utgångspunkt kan det vara svårt att gå utanför de förväntade ramarna och ändå se till att texten uppfyller sitt kommunikativa syfte.

Vi kan se att A-klassen överlag har en tydligare röd tråd genom sina texter än N-klassen, även om det finns undantag från detta i N-klassen. Vi kan dra slutsatsen att A-klassens texter generellt följer en röd tråd som är lätt att följa medan N-klassens texter generellt inte har samma tydliga röda tråd. Då vi endast analyserat de färdiga texterna och valt att utesluta kontexten, kan vi inte påvisa vilka faktorer som legat till grund för detta utfall. Exempelvis skulle matrisen, som A-klassen använt sig av, kunna vara en bidragande faktor till att deras texter är mer organiserade än N-klassens. Detta är dock endast ett antagande vi kan göra, då vi inte själva skapat en bild över det sammanhang texterna är skrivna i. För att kunna inkludera kontexten hade vi behövt delta vid skrivtillfällena, vilket hade kunnat få en annan infallsvinkel på materialet och ett annat resultat.

Ytterligare centrala iakttagelser vi lyft var de som var kopplade till analysen av logiska samband. I denna analys kunde vi identifiera att användandet av logiska samband skiljde sig något åt i de två klasserna. Vi diskuterar de logiska sambanden både i relation till hur vanligt förekommande de är samt i vilka sammanhang de används. Hur många logiska samband som förekommer i en text tycks vara mindre relevant än hur de används i texten. Holmberg (2006) uttrycker att det krävs en variation av olika logiska samband för att skapa kvalitet i texten. Att texterna kan anses bli bättre med hjälp av en variation av logiska samband, är något även vi kan se en tendens av i vår studie. Trots att variationen tycks vara viktigare än frekvensen går det dock att identifiera att en viss procent av texten bör utgöras av logiska samband för att en tydlig röd tråd ska skapas. Detta blir framträdande och tydligt i de texter där logiska samband förekommer i väldigt liten utsträckning (se exempel ur Ninas text s.35). Logiska samband bidrar inte endast till att skapa en röd tråd i texten, utan de bidrar samtidigt till att skapa förhållanden mellan olika satser i texten. Hur olika satser förhåller sig till varandra blir tydligare i de fall där eleven inte endast använder tidssamband och tilläggsamband utan även använder sig av motsatssamband och orsakssamband (se exempel ur Andreas text s.31). Det är främst då orsakssamband och motsatssamband används för att ställa satser i förhållande till varandra som stämning skapas i texten. Att vissa texter upplevs mer stämningsfulla än



andra är endast ett kvalitativt konstaterande, då vår analysmetod inte har kriterier uppsatta för att konstatera detta. Dock kan vi, genom vårt material, konstatera att A-klassen i något större utsträckning använder sig av logiska samband för att binda olika satser till varandra och därigenom skapa en röd tråd i berättelsen. Vi kan även konstatera att vikten av att logiska samband förekommer, för att skapa en röd tråd, är viktig för att berättelsen ska få ett tydligt sammanhang och händelseförloppen ska vara möjliga att följa.

Den klass som tycks ha störst medvetenhet om hur olika sambandsord kan användas för att binda samman texten är A-klassen. Hälften av denna klass utnyttjade en variation av logiska samband för att binda samman texten. I N-klassen var det däremot endast ett fåtal som utnyttjade denna variation av logiska samband. Även om det till exempel går att utläsa av Tabell 4 att alla elever använt sig av motsatssamband, har de inte använts i ett sådant sammanhang att det tillför något speciellt till texten. Hur logiska samband kan användas för att binda samman satser och samtidigt skapa en varierad och intressant text kan vara en viktig aspekt för undervisning. Eleverna i A-klassen tycks vara mer medvetna kring hur de kan använda ett varierat språk för att utveckla sina texter än vad eleverna i N-klassen är. I resultatet av vår studie kan vi se att en medvetenhet kring hur språket kan varieras är viktigt för att kunna skriva bra och utvecklade texter. Vår slutsats av detta är att eleverna i A-klassen, den klass som arbetat med genrepedagogik, tycks ha större medvetenhet om hur logiska samband kan användas för att binda samman satser och därigenom skapa en röd tråd i texten. Holmberg (2006) uttrycker att kunna variera språket och ta hjälp av logiska samband för att bygga upp sammanhang och betydelse tyder på en mer utvecklad skribent.

Genom genrepedagogikens explicita undervisning bör eleverna i A-klassen ha fått en tydlig undervisning i hur texter ser ut, hur de fungerar och för vilket syfte de skrivs. Vi kan anta att vilken undervisning eleverna deltagit i påverkar resultatet men vi kan inte säkerställa vilka faktorer som har en betydande roll, då vi inte själva deltagit under skrivtillfällena. Undervisningen kan dock antas ha gett eleverna i A-klassen större medvetenhet kring hur de kan strukturera sina texter och vilka verktyg de ska använda för att länka samman satser i texten. Detta gör att deras texter har en tydlig röd tråd och att de använder sig av logiska samband på ett medvetet och varierat sätt. Genrepedagogiken tycks vara en modell som bidrar till ökad förståelse för språket vilket är en viktig slutsats, i synnerhet i förhållande till de försämrade PISA-resultaten som

lyftes inledningsvis. I inledningen lyftes PISA-resultaten i förhållande till att fundera och reflektera över modeller som kan utveckla elevernas språk, vilket genrepedagogiken tycks göra. Såväl tidigare studier (Holmberg 2008; Kuyumcu 2013; Ledin et al 2013) som vår studie visar på att genrepedagogiken är en modell som utvecklar elevernas språk. Även om modellen tycks ha positiv inverkan på elevers språk bör den, liksom alla andra modeller, inte ses som någon universalmodell.

En av de största skillnaderna mellan de två klasserna visade sig vara textlängden. Vi valde att inte lägga fokus vid detta, men trots det, synliggjordes det att eleverna i A-klassen skrev betydligt längre texter än eleverna i N-klassen. Därmed bekräftade studien de erfarenheter vi lyfte inledningsvis; att elever som arbetat genrepedagogiskt skriver längre och mer avancerade texter. Huruvida texterna är mer avancerade visar inte vårt material, däremot kan vi se att den genrepedagogiska klassen, i detta fall, skrev längre texter. Textlängden var en aspekt vi valde att inte lägga fokus vid i vår analys men med facit i hand hade det varit intressant att beakta även denna aspekt.

## **6.1. Diskussion kring material och metod**

Trots de slutsatser vi dragit av studien är det viktigt att uppmärksamma att det är en relativt liten studie. Studiens material kommer endast från två olika skolor och omfattas endast av 24 texter, vilket gör att studien inte kan ge någon generell bild. Det är även svårt att göra generaliseringar då studien endast är gjord inom den textuella metafunktionen och en bredare och mer djupgående analys hade kunnat ge oss mer och annan information. Ytterligare en aspekt på metoden är att resultatet inte endast omfattas av kvantitativa data utan även omfattas av kvalitativa, vilket innebär att det är en tolkning av texterna som gjorts. En annan person hade kunnat tolka texterna annorlunda och därmed fått ett annat resultat. För att undvika för mycket tolkning satte vi upp kriterier för analysen inom såväl textstrukturen som de logiska sambanden. Trots uppsatta kriterier inom textstrukturen har vi fortfarande gjort en tolkning av materialet, för att kunna placera in texternas olika delar på de olika nivåerna.

Det är även av relevans att diskutera att texterna inte är skrivna i exakt samma kontext, även om de båda arbetat med berättelser och utgått från samma läroplan. Lärarna har fått samma instruktioner, att de ska skriva en berättelse och att de ska lägga

cirka 4 timmars arbete på den. Då vi inte själva deltagit i undervisningen får vi lita på att dessa instruktioner följts. Att vi själva inte varit närvarande vid presentationen av uppgiften, eller skrivtillfällena kan ses som något problematiskt då vi inte kan bevisa att andra faktorer än genrepedagogiken kan ha påverkat resultatet. Att vi valt att inte lyfta fram kontexten kan även få ytterligare konsekvenser då det hade kunnat ge en annan bild, och infallsvinkel, på resultatet. Ett exempel på hur kontexten hade kunnat ge studien ett annat utfall är med avseende på den matris A-klassen fått tillgå. Vi kan inte avgöra med säkerhet om det är denna, undervisningen eller andra faktorer som påverkat att de skriver mer strukturerade texter. Detta innebär att en analys där även kontexten hade tagits i beaktan hade varit eftersträfvansvärd. Dock kan vi se att tidigare forskningsresultat (Ledin, et al. 2013; Kuyumcu 2013) bekräftar resultatet för vår studie, vilket kan inge förtroende för våra slutsatser.

Den valda analysmetoden lämpade sig för att besvara forskningsfrågorna ”Hur skapar eleverna sammanhang i berättelser, med avseende på textstruktur och logiska samband?” och ”Vilka likheter och skillnader i texterna finns mellan klassen som arbetar genrepedagogiskt och klassen som inte arbetar genrepedagogiskt?”, men för att kunna göra en analys och ställa genrepedagogiken som undervisningsmodell mot en annan undervisning krävs en tydligare bild över kontexten.

## **6.2. Förslag till fortsatt forskning**

Våra slutsatser pekar på att skillnader kan identifieras mellan den klass som arbetar med genrepedagogik och den som inte arbetat med genrepedagogik. Eleverna i den klass som arbetar genrepedagogiskt har, i vår studie, skrivit mer välstrukturerade texter och använt sig av logiska samband på ett mer effektivt sätt än den klass som inte arbetar genrepedagogiskt. Det går inte att utesluta att detta resultat har påverkats av andra faktorer än endast genrepedagogiken och vidare forskning inom ämnet behövs. Vidare forskning hade kunnat vara att introducera genrepedagogiken i en klass som tidigare inte arbetat med modellen, för att efter en period jämföra om deras egna texter skiljer sig något från innan det genrepedagogiska arbetet och efter det. I en sådan studie hade kontexten blivit en betydelsefull faktor. Det vore även intressant att komplettera en liknande studie med

intervjuer om hur elever och lärare upplever att elevernas skrivförmåga påverkas av genrepdagogen.

## 7. Referenslista

- Bergh Nestlog, E. (2009). *Perspektiv i elevtexter: Skriftligt argumenterande i grundskolans mellanår*. Lic.-avh. Växjö: Växjö universitet.
- Blomkvist, J. & Nyberg, L. (2016). Genrepedagogikens påverkan på elevers skrivutveckling i de tidigare årskurserna. B-uppsats, Sektionen för lärande och miljö. Kristianstad: Högskolan Kristianstad.
- Corden, R. (2007) Developing Reading-Writing Connections: The Impact of Explicit Instruction of Literary Devices on the Quality of Children's Narrative Writing. *Journal of Research in Childhood Education; Spring 2007*. 21 (3), ss. 269-289. <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/02568540709594594> (Hämtad 2016-05-04).
- Gibbons, P. (2012). *Stärk språket stärk lärandet*. 3. uppl., Stockholm: Hallgren och Fallgren Studieförlag AB.
- Halliday, M.A.K, (2004). *An Introduction to Functional Grammar*, 3. uppl., Revised by Christian M.I.M. Matthiessen, London: Arnold.
- Holmberg, P. (2006). Funktionell grammatik för textarbete i skolan. I Lindberg I. & Sandwall K.(red.) *Språket och kunskapen – att lära på sitt andraspråk i skola och högskola*. Rapport från nordisk konferens den 7-8 oktober 2005. Göteborg, Institutet för svenska som andraspråk, ss.129-146.
- Holmberg, P. (2008) Genrepedagogik i teori och praktik Nyretorik och Sydneyskolan i två gymnasielärares klassrum. I *Svenskans beskrivning 30*. Stockholm, Sverige 10 och 11 oktober 2008, ss. 123-132.
- Holmberg, P. Grahn, I-L., Magnusson, U. (2014) Systemisk funktionell lingvistik. Att analysera språkets betydelsepotential. *Folkmålsstudier 52*, ss. 9-30.
- Holmberg, P. & Karlsson, A-M. (2006) *Grammatik med betydelse: En introduktion till funktionell grammatik*. Uppsala: Hallgren & Fallgren Studieförlag AB
- Humphrey, S. & Mcnaught, L. (2011) Revisiting joint construction in the tertiary context. *Australian journal of language and literacy*, 34(1), ss.98-116.

- Johansson, B. & Sandell Ring, A. (2015). *Låt språket bära*. 4. uppl., Stockholm: Hallgren och Fallgren Studieförlag AB.
- Kuyumcu, E. (2013). Genrebaserad undervisning som pedagogiskt utvecklingsarbete. *Skolportens numrerade artikelserie för utvecklingsarbete i skolan*, (3), ss. 1-23.
- Ledin, P., Holmberg, P., Wirdenäs, K. & Yassin, D. (2013) Skrivundervisning i skolan bör ha tydliga mål. TOKIS: En skrivpedagogisk modell för textaktiviteter och textsamtal i skolan. I *Resultat dialog 201*. Stockholm, Sverige 2013, ss. 89-102.
- Martin, J. R. (2014). Teaching/ learning: The yin and yang of language development from home through school. *Linguistics and the Human Sciences*, 10(1), ss. 49-68. DOI: 10.1558/lhs.v10i1.27276
- M. Johns, A. (2002) *Genre in the classroom: multiple perspectives* Mahwah: Lawrence ErlbaumAssociates,Inc., Publishers
- Sandell Ring, A. (2008). *Genrepedagogik en explicit modell för språk och ämnesundervisning*. Magisteruppsats, Institutionen för beteendevetenskap och lärande. Linköping: Linköpings universitet.
- Skjelten, M. S. (2013). *Jakta på kvalitetsforskjellar i elevane sine tekstar: Kvaskil gode tekstar frå middels gode?*. Ph.d. Oslo: Universitetet i Oslo.  
<http://urn.nb.no/URN:NBN:no-38060>
- Skolverket (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet: Lgr11*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2013). *PISA 2012: 15-åringars kunskaper i matematik, läsförståelse och naturvetenskap: Resultaten i konzentrat* (Rapport 398). Stockholm: Skolverket.  
[http://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild-publikation?\\_xurl=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2Fblob%2Fpdf3127.pdf%3Fk%3D3127](http://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild-publikation?_xurl=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2Fblob%2Fpdf3127.pdf%3Fk%3D3127)
- Skolverket (2016a). *Hur lär man elever att skriva bra texter?*.  
<http://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning/amnen-omraden/spraklig-kompetens/tema-las-och-skrivinlarning/hur-lar-man-elever-att-skriva-bra-texter-1.157506> [2016-11-14]

- Skolverket (2016b). *PISA 2015: 15-åringars kunskaper i naturvetenskap, läsförståelse och matematik* (Rapport 450). Stockholm: Skolverket.  
[http://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild-publikation?\\_xurl\\_=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fpubext%2Ftrycksak%2Fblob%2Fpdf3725.pdf%3Fk%3D3725](http://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild-publikation?_xurl_=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fpubext%2Ftrycksak%2Fblob%2Fpdf3725.pdf%3Fk%3D3725)
- Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

## 8. Bilagor

### 1. Missivbrev

Till förälder/ vårdnadshavare för

Barnets namn: \_\_\_\_\_

Skola: \_\_\_\_\_

Hej!

Vi är två lärarstudenter från Högskolan Kristianstad som arbetar med vårt examensarbete. Syftet med vår studie är att undersöka vilka likheter och skillnader det går att se mellan en klass som arbetar genrep pedagogisk och en som inte gör det. Detta kommer vi göra genom att analysera berättelser och då främst fokusera på vilka logiska samband som används samt vilken struktur texten har. Elevernas texter kommer vara anonyma och det insamlade materialet kommer endast användas i syfte att utföra vår undersökning. Deltagandet blir anonymt då elevernas namn kommer bytas ut mot fingerade namn, vilket innebär att elevernas identitet inte avslöjas. Resultaten kommer att dokumenteras och endast vi som utför undersökningen, samt examinatorer, kommer ta del av det insamlade materialet. Vi kommer endast använda materialet i forskningssyfte och texter skrivna av elever som inte fått godkännande att medverka kommer inte samlas in för undersökningen.

Er klass är utvald då ni arbetar med genrep pedagogik/inte arbetar med genrep pedagogik och kommer delta i undersökningen tillsammans med en annan klass. Då genrep pedagogiken växer fram och blir allt större på skolor finner vi det intressant att undersöka dess effekter på elevers skrivande. Därmed betyder ert deltagande mycket för vår studie och vi hoppas att ni önskar vara med!

Med vänliga hälsningar,

Johanna Blomkvist & Lisa Nyberg

Tel. 0737243824, 0708583716



Mejl: [johanna.blomkvist0029@stud.hkr.se](mailto:johanna.blomkvist0029@stud.hkr.se), [lisa.nyberg0019@stud.hkr.se](mailto:lisa.nyberg0019@stud.hkr.se)

Godkännande för medverkan

Tillåter Ni att Ert barn medverkar i undersökningen? Ja Nej

Målsmans underskrift:

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

(Vid gemensam vårdnad ska båda vårdnadshavarna underteckna.)

## 2. Fördelning av tilläggsamband/elev i A-klassen

Namn	Tillägg				
	Och	Också	Dessutom	förutom	Eller
<b>Adela</b>	47	3			
<b>Alva</b>	21				
<b>Agnes</b>	19				
<b>Alexandra</b>	22				
<b>Alma</b>	25	1			1
<b>Adam</b>	6			1	
<b>Arvid</b>	13				
<b>André</b>	5				
<b>Andreas</b>	38	1	1		
<b>Alexander</b>	7				
<b>Algot</b>	12				
<b>Anna</b>	8				
<b>TOTALT:</b>	<b>223</b>	<b>5</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>

### 3. Fördelning av motsatssamband/elev i A-klassen

Namn	Motsats		
	Men	Fast	Fast än
<b>Adela</b>	14		
<b>Alva</b>	4		
<b>Agnes</b>	4		
<b>Alexandra</b>	1		
<b>Alma</b>	5		
<b>Adam</b>	1		
<b>Arvid</b>	3		
<b>André</b>	3		
<b>Andreas</b>	7	1	1
<b>Alexander</b>			
<b>Algot</b>	1		
<b>Anna</b>	2		
<b>TOTALT:</b>	<b>45</b>	<b>1</b>	<b>1</b>

### 4. Fördelning av tidssamband/elev i A-klassen

Namn	Tid										
	Sedan	Då	Sen	Efter	Förut	Till- slut	När	Senare	Medan	Till sist	först
<b>Adela</b>	1	10	8	2	1						
<b>Alva</b>		1	1			2	5				
<b>Agnes</b>		10	3	6			7	4			
<b>Alexandra</b>	1	4					2	6			
<b>Alma</b>		5	1	2		2	1	2	1		
<b>Adam</b>		1	1	1		1	4				
<b>Arvid</b>	1	7	1	6			3	1			
<b>André</b>		2	2				2				
<b>Andreas</b>			1	5			6	1		1	1
<b>Alexander</b>		2	1	3			2				
<b>Algot</b>				2			1	1			
<b>Anna</b>	1	6	1	2			3				1
<b>TOTALT:</b>	<b>4</b>	<b>48</b>	<b>20</b>	<b>29</b>	<b>1</b>	<b>5</b>	<b>36</b>	<b>15</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>2</b>

## 5. Fördelning av orsakssamband/elev i A-klassen

Namn	Orsak						
	För att	För	Därför att	P.g.a	Beror på	Eftersom	Därför
Adela	2	1					
Alva	3						
Agnes	2	1					
Alexandra	6		1	1	1		
Alma	2						
Adam							
Arvid	2	2					
André							
Andreas		3				6	1
Alexander							
Algot	1						
Anna	1						
<b>TOTALT:</b>	<b>19</b>	<b>7</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>6</b>	<b>1</b>

## 6. Fördelning av orsakssamband/elev i N-klassen

Namn	Orsak						
	För att	För	Därför att	P.g.a	Beror på	Eftersom	Därför
Nea	2						
Nina							
Nicole	2	1					
Nova							
Nellie		2					
Nora							
Nemo							
Niklas		2					
Nelson							
Noel	1						
Nils		1					
Neo							
<b>TOTALT:</b>	<b>5</b>	<b>6</b>					

## 7. Fördelning av motsatssamband/elev i N-klassen

Namn	Motsats			
	Men	Fast	Utan	Istället
Nea	3			
Nina	3			
Nicole	5	2		
Nova	2			
Nellie	6			
Nora	7			
Nemo	1			
Niklas	4		1	
Nelson	2			
Noel	1			
Nils	1			1
Neo	2			
<b>TOTALT:</b>	<b>37</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>1</b>

## 8. Fördelning av tilläggsamband/elev i N-klassen

Namn	Tillägg				
	Och	Också	Dessutom	förutom	Eller
Nea	6	1			
Nina	2	1			
Nicole	10	2			
Nova	9	1			
Nellie	8	1			1
Nora	6				
Nemo	5				
Niklas	3				
Nelson	7				
Noel	16	1			
Nils	5				
Neo	8				
<b>TOTALT:</b>	<b>85</b>	<b>7</b>			<b>1</b>

## 9. Fördelning av tidssamband/elev i N-klassen

Namn	Tid							
	Sedan	Då	Sen	Efter	Till- slut	När	Senare	Samtidigt
Nea	1							
Nina		1	2					
Nicole		1	2			5		
Nova		1	1		1	4		
Nellie			1			3	1	
Nora		6	1	1				
Nemo		5	2			3		
Niklas			2	2	1	2		
Nelson	1					2		
Noel		6	2	2		4		1
Nils						3		
Neo		1	1			1		
<b>TOTALT:</b>	<b>2</b>	<b>20</b>	<b>14</b>	<b>5</b>	<b>2</b>	<b>27</b>	<b>1</b>	<b>1</b>