

# Spår av explicit undervisning i elevtexter och tankar om skrivande

Maria Asklöf

Centrum för tvåspråkighetsforskning

Examensarbete 15 hp

Svenska som andraspråk: andraspråksundervisning – kandidatkurs

Vårterminen 2011

Handledare: Eija Kuyumcu



**Stockholms**  
universitet

## Innehållsförteckning

1. Inledning.....	3
1.1. Syfte .....	3
1.2. Frågeställningar .....	4
2. Teoretisk genomgång .....	4
2.1. Genrepedagogik .....	4
2.2 Kritiska synpunkter på genrepedagogiken .....	6
2.3 Argumenterande texter – en utmaning för andraspråkselever?.....	6
3. Metod och datainsamling .....	7
3.1 Elevtexter .....	7
3.2 Elevreflektioner .....	7
3.3. Beskrivning av eleverna .....	8
3.4. Undervisningens genomförande och innehåll .....	9
4. Resultat.....	10
4.1 Analyser av elevernas pretexter och posttexter .....	10
4.2. Elevernas egna reflektioner på skrivuppgiften "insändare" .....	23
4.3. Syfte och mina förväntningar .....	24
4.4. Genomförande .....	24
4.5. Elevernas skriftliga reflektioner på arbetet kring att skriva en insändare .....	24
4.6. Redogörelse för elevernas reflektioner på skillnaden mellan pretext (den första insändaren) och slutversionen .....	25
5. Diskussion .....	28
6. Sammanfattning .....	31
7. Referenser.....	32
8. Bilagor.....	34

# 1. Inledning

Våren 2010 startades ämnesdidaktiska nätverksgrupper i olika ämnen i Stockholms skolor i Utbildningsförvaltningens regi. Syftet med initiativet var att utveckla och förbättra undervisningen i respektive ämne genom att deltagarna identifierade undervisningsmoment som var komplicerade för eleverna och i behov av genomlysning. Deltagarna genomförde i detta syfte småskaliga, ämnesdidaktiska forskningsuppgifter där syftet var att undersöka vilka aspekter som var nödvändiga för eleven att ha kunskap om för att kunna klara av uppgiften. Dessa aspekter utgjorde sedan de kritiska aspekterna för elevernas lärande och undervisningens genomförande. Den vetenskapliga ledaren för dessa nätverk är professor Ingrid Carlgren. Jag var till en början med i ämnesgruppen för svenska och svenska som andraspråk, som vid ett senare skede delades till två grupper. Vi hade många och intressanta diskussioner angående olika didaktiska frågor, t ex om undervisningens innehåll och utformning för att komma överens om ett problematiskt undervisningsmoment. I ämnesgruppen kom diskussionerna efter ett tag att fokusera kring hur man skulle kunna utveckla elevernas skrivförmåga, eftersom flera av lärarna upplevde svårigheter med att få eleverna att komma vidare i sitt skrivande. En del av lärargruppen var bekant med genrepedagogik och föreslog att gruppen skulle planera och genomföra ett temaarbete baserat på genrepedagogik. Inom den ämnesdidaktiska gruppen kom vi därmed gemensamt fram till att vi skulle arbeta med den argumenterande genren, då lärarna ansåg att det var den texttypen som vållade eleverna störst problem. Vidare fördes diskussioner om vilka svårigheter eleverna har med att skriva argumenterande texter. En allmän uppfattning bland lärarna var att svårigheterna bestod i att presentera en tydlig tes och argumentera för den. Genom att videofilma en lektion hos var och en av de deltagande lärarna skulle vi få underlag för att reflektera och efter behov revidera den gemensamt planerade lektionen. När vi skulle börja planera temaområdet beslöt vi att dela på gruppen och jag fortsatte i den ämnesdidaktiska gruppen för svenska som andraspråk. Beslutet grundade sig bl. a. på att vi lärare i svenska som andraspråk undervisar nyanlända elever och det kräver en annan planering och utformning av lektionerna än för elever med svenska som sitt förstaspråk. I gruppen svenska som andraspråk, som har bestått av tre lärare och en koordinator, ägnade vi hösten till att planera temaarbetet och läsa in oss på aktuell litteratur och diskutera den. Vi kom överens om att arbeta kring ämnesområdet mobbning, då vi ansåg att det var ett ämne som skulle kännas angeläget för eleverna, samtidigt som det är viktigt att de får information om skolans handlingsplan och arbete mot mobbning. Vår övergripande forskningsfråga är hur lärande av "att skriva insändare" möjliggörs i undervisningen. Dessutom analyserar vi vilka didaktiska moment som är nödvändiga för att eleverna ska lära sig framföra sin åsikt och lära sig att övertyga läsaren.

Våren 2011 började jag studera svenska som andraspråk 30 hp vid Centrum för tvåspråkighetsforskning vid Stockholms Universitet. Jag beslöt att utnyttja den datainsamling som jag samlat in för det ämnesdidaktiska arbetet i min egen undervisning i skolan och använda den för min kandidatuppsats. Därmed fokuserar jag på utvecklingen av elevernas texter i den argumenterande genren och deras reflektioner kring sitt skrivande.

## 1.1. Syfte

Syftet med min studie är att undersöka om undervisningen utifrån genrepedagogik ger effekt på elevernas skrivande och i deras reflektioner om sitt skrivande. I min uppsats lägger jag fokus på den explicita skrivundervisningen, vilket innebär att jag söker efter spår av den explicita undervisningen i elevernas texter och i deras reflektioner över sina texter. Den

explicita skrivundervisningen innebär att läraren undervisar aktivt om textens kontext, syfte, övergripande struktur, ämnesspecifika ord och språkliga drag, samtidigt som lärandet av ämnesområdet pågår.

## 1.2. Frågeställningar

**Syftet med min studie kan sammanfattas med hjälp av följande frågor:**

- Kan man se spår av den explicita skrivundervisningen i elevernas texter?
- Kan man se spår av den explicita skrivundervisningen i deras reflektioner om sitt skrivande?
- Främjar den genrebaserade undervisningen elevernas skrivutveckling?

## 2. Teoretisk genomgång

### 2.1. Genrepedagogik

Det finns ett växande intresse för den genrepedagogiska undervisningen i Sverige och i vissa skolor har man redan börjat arbeta utifrån genrepedagogik främst när det gäller skrivundervisning i olika ämnen. Genrepedagogik innebär att man sätter in texten i ett helhetsperspektiv och utifrån textens kontext och syfte arbetar man med textens övergripande struktur och språkliga särdrag samtidigt som man arbetar med det aktuella ämnesområdet. En viktig del är att läraren aktivt lär ut de olika genrernas särdrag, i interaktion med eleven.

Utvecklingen av den genrepedagogiska undervisningsmodellen är baserad på en gedigen teoretisk grund som utgår från tvärvetenskaplig forskning inkluderande lingvistik, sociokulturell teori och sociologi. Rötterna går tillbaka till Halliday, Vygotsky och Bernstein (Kuyumcu, 2011). Lingvisten Michael Halliday (1994) utvecklade systemisk funktionell lingvistik (SFL) som bl. a. ger en teoretisk modell för studiet av språksystemet, språkbruket och det praktiska, pedagogiska arbetet med språk (Holmberg & Karlsson, 2006). Hallidays forskning kring den systemiska funktionella grammatiken utgör grunden för genrepedagogikens grammatik. Gibbons redogör för teorins grundtankar; att språket får sin utformning beroende på sammanhanget, både vad det gäller kultur- och situationskontext. Det är tydligt med kulturens prägel på språket så fort vi rör oss utanför vår egen kultur eller möter människor från andra kulturer. Vidare präglar själva situationen för kommunikation språket utifrån följande tre variabler:

- Textens ämne eller pågående aktivitet
- Roll och relation mellan talare och lyssnare, skribent och mottagare
- Kommunikationssättet – när det gäller såväl kanalen för kommunikation (SMS, brev) som sättet, huruvida det är talspråk eller skriftspråk som används.

Dessa variabler utgör textens register. Alla barn lär sig successivt att hantera delar av sitt språks register (Gibbons, 2006).

Vygotskys sociokulturella teori har bidragit till genrepedagogikens utveckling genom att hans begrepp om den närmaste utvecklingszonen ingår som en grundtanke för det pedagogiska arbetssättet i klassrummet. Den närmaste utvecklingszonen avser utrymmet mellan den nivå en elev kan klara på egen hand och nivån för nästa steg, där det behövs handledning för att klara av. Där skall undervisningen befinna sig för att inläring skall ske (Johansson & Ring Sandell, 2010). Tanken om den närmaste utvecklingszonen har lett till det viktiga begreppet stöttning inom genrepedagogiken. Det engelska begreppet scaffolding som myntades av Wood, Bruner och Ross (1976) har översatts till svenska med ordet stöttning (se Gibbons, 2006; Hedeboe och Polias, 2008; Johansson och Sandell, 2010).”Stöttning är då inte

vilken hjälp som helst utan hjälp som leder eleverna mot nya färdigheter, nya begrepp eller nya nivåer av förståelse” (Gibbons, 2006:29).

Bernsteins språksociologiska studier om sociala koder inom olika samhällsklasser visade att elever från medelklasshem vid redogörelse för en bildserie förstod vilken information som måste finnas med för att innehållet skall bli begripligt för lyssnaren som inte hade tillgång till bildserien. Han tolkade sina undersökningsresultat med att elever från arbetarhem inte saknade begreppen eller orden utan att de inte var medvetna om den språkliga koden som förväntades i den aktuella talsituationen (1971, 1990). Han betonade därför att interaktionsmönster mellan lärare och elever i klassrummet måste göras tydligt för alla elever och att skolans osynliga pedagogik måste bli synlig för alla.

Hallidays forskningsinriktning inom systemisk funktionell lingvistik har utvecklats vidare av flera forskare, bl.a. genom genreteori som utvecklades av J.R. Martin på 1980-talet. Den i sin tur gav upphov till utvecklingen av den pedagogiska undervisningsmodellen – genrep pedagogiken – ursprungligen utvecklad av Rothery och Martin som Teaching and Learning Cycle (Callaghan & Rothery, 1988). Den har översatts till svenska som ”cirkelmodellen för undervisning och lärande” (Kuyumcu, 2004:583) och ”cykel för undervisning och lärande” (Hedeboe & Polias, 2008:15). Den består av en cyklisk undervisningsmodell som utgörs av fyra faser.

Den första fasen innebär att man bygger upp kunskap om det fokuserade ämnet så att eleverna förstår och kan använda sig av alla de begrepp och ord som behövs för att arbeta med ämnet. I den andra fasen dekonstruerar man den aktuella texten och lyfter fram strukturen, de språkliga dragen, såsom bindeord, grammatiska metaforer, olika typer av verb, ämnesspecifikt ordförråd och tempus som texten huvudsakligen är skriven i. Eleverna får genom en sådan dekonstruktion syn på textens genresteg och information som finns i varje genresteg. Eleverna analyserar under lärarens stöttning, i par eller i grupper, vilka ord som kommer till uttryck i textens olika delar, när det exempelvis gäller textens verb, ämnesspecifika ord, satslänkande konjunktioner eller textorganiserande bindeord och bidrar aktivt till det gemensamma lärandet. I den tredje fasen skriver eleverna tillsammans med andra elever och läraren en gemensam text med hjälp av modellen. Till den fjärde fasen har eleven med sig ämneskunskap, kunskap om genrens syfte, struktur, språkliga drag och har dessutom provat på att skriva en text i den aktuella genren. Genom hela processen följer den explicita undervisningen och stöttningen som en röd tråd, för att möjliggöra lärande.

Kuyumcu skriver att genrebegreppet, som innebär mönster för språkanvändning i sociala sammanhang både skriftligt och muntligt, blir centralt inom andraspråksundervisning, bl. a. för att tydliggöra för elever med annan språklig och kulturell bakgrund hur svenska läromedeltexter är uppbyggda och vad som utgör kulturella konventioner för olika typer av muntliga och skriftliga texter i och utanför skolans värld (2004). Genrep pedagogiken blir en modell för att få tag på språkets form och konventioner, för andraspråks elever som inte har vuxit upp med eller in i det aktuella språket, men även elever som har det aktuella språket som sitt första språk och som i olika grad har tal- och skriftkonventionerna med sig till skolstart gynnas av denna undervisning

Det finns flera olika sätt att kategorisera systemet med genrer som används i skolsammanhang. Ett sätt är att dela in dem i genrefamiljer som har olika genremedlemmar (Martin & Rose, 2008). Genrefamiljerna utgörs av: berättarfamiljen, faktafamiljen och evaluerande familjen (översättningen av termerna från engelska till svenska, Johansson & Sandell Ring, 2010:24). I berättarfamiljen ingår bl.a. den personligt återgivande- och den narrativa genren. Faktafamiljen består av bl.a. den förklarande-, beskrivande- och den instruerande genren. I den evaluerande familjen ingår bl.a. den argumenterande, diskuterande- och den personligt reflekterande genren (jfr Martin & Rose, 2007:345; Rose, 2010).

Det har konstaterats att stora delar av skrivtiden i de lägre skolåren i skolan ägnas åt berättande och återgivande texter (Skolverket, 1998). Sålunda är många elever förtroga med att hitta på egna fantasiberättelser eller att berätta om helgens eskapader, men har svårt att skriva t e x argumenterande texter, som inte heller har någon muntlig motsvarighet i elevernas vardag (Hertzberg, 2006 ). Genrepedagogiken har ursprungligen utvecklats för att ge verktyg till lärare och elever att arbeta med olika texter, såväl faktatexter som berättande och värderande texter

## **2.2 Kritiska synpunkter på genrepedagogiken**

Det är viktigt att tänka på och reflektera omkring eventuella nackdelar med en viss pedagogisk inriktning. När det gäller genrepedagogiken är debatten i full gång redan. Debatten handlar både om det går att lära ut genrer och om genreundervisning är ett steg tillbaka till en bunden, strukturalistisk form (Kuyumcu, 2004). Kritikerna menar att skribentens kreativitet kan hindras av ramarna och att det är omöjligt att lära ut genrer i en undervisningssituation, utan eleverna måste socialiseras in i dem implicit (Kuyumcu, 2004). Kritiken beror på hur man ser på skrivandet; om det är en individuell aktivitet utan sammanhang eller om det är en social aktivitet i ett sammanhang med syfte och mottagare (Kuyumcu, 2004). Andra kritiska tankegångar är att genrepedagogiken lär ut modeller som inte har någon förankring i verkligheten, eftersom modelltexter måste konstrueras (Hertzberg, 2006). Det är viktigt att beakta elevers ”fria” skrivande som ger skrivmotivation och självkänsla (Hertzberg, 2006). ”Den kritik som brukar framföras mot genrepedagogiken handlar ofta om risken för att det blir ett instrumentellt textskrivande med fokus på fasta strukturer” (Sellgren, 2011:90). Sellgren menar att det är viktigt med reflektion och eftertanke. Reflektion under processen, så att kultur- och situationskontexten hela tiden synliggörs och inte förtvinar till att bli enbart torra strukturinstruktioner att bygga en text på (ibid.). Watkins analyserar en lektion då en form av genrepedagogik används. Hon visar på hur fel det kan bli, när en lärare pressar in en text i en form utan att se textens egen karaktär (1999). Man kan se det som att det beror på den enskilda läraren hur tillämpningen blir och att det alltid finns bra modeller som används fel. Det är möjligt att fler lärare skulle kunna tillämpa den genrepedagogiska modellen på ett felaktigt sätt, med tanke på att det ofta är lite ont om tid och att inte alla lärare har tillräcklig kunskap om genrepedagogik. Vidare varnar Verenikina för att en förenklad metod av stöttning kan leda till en form av direkta instruktioner utan djupare innehåll (2003).

## **2.3 Argumenterande texter – en utmaning för andraspråkselever?**

Inledningsvis skrev jag om att flera lärare i den ämnesdidaktiska gruppen ansåg att det var den argumenterande genren som är den största utmaningen för eleverna. Kuyumcu skriver att den argumenterande genren ställer höga krav på skribenten som skall förstå kontexten, syftet, den övergripande strukturen för genren, ha kunskap inom ämnesområdet, ha en egen åsikt och de språkliga verktygen för att kunna skriva en argumenterande text (2011). En av svårigheterna är att skribenten skall klara av att hålla i en tes genom hela texten och förklara tesen med olika argument. Argumenten skall dessutom förstärkas med stöd av fakta från t e x undersökningar och expertkommentarer. Detta förutsätter att eleven gör en litteratursökning och samlar in relevanta fakta, vilket kan vara en språklig svårighet för många andraspråkselever, särskilt nyanlända. Skribenten skall helst också bemöta eventuella motargument och till sist avsluta med en förstärkning av tesen, vilket kan göras med bl. a upprepning eller uppmaning. Det är svårare för elever att skriva argumenterande än narrativa texter, även om det förbättras med

stigande ålder (Hertzberg, 2006) . Det är viktigt att förstå de bakomliggande faktorerna till svårigheterna. Den argumenterande texten har ingen muntlig förebild, som t e x den berättande texten har, eftersom det inte finns någon talsituation som liknar en argumenterande text. Strukturen måste också läras in, medan en narrativ text berättas kronologiskt, vilket faller sig naturligt (Hertzberg, 2006) . Dock är det viktigt att även lyfta fram att narrativa texter är komplexa texter (Gibbons, 2006). Det är förstås speciellt svårt för elever med annan kulturell och språklig bakgrund att hitta rätt stilnivå och textmönster (Kuyumcu, 2004). Texten är på en hög komplexitetsnivå både när det gäller språk och innehåll. Läsaren behöver förstå texten nästan ordagrant för att inte tappa tråden. Det måste finnas tid för kunskapsinhämtning om ämnesområdet på ett djupare plan och eleverna måste vara engagerade i ämnet (Kuyumcu, 2011)

### **3. Metod och datainsamling**

Min studie är en kvalitativ undersökning som bygger på en analys av elevtexter och elevernas reflektioner kring sitt skrivande. Undervisningen bygger på genrepedagogik och temaområdet har följt cirkelmodellen för undervisning och lärande, se under rubriken ”Genrepedagogik”. Studien omfattar fyra elever som har skrivit två texter och vid två tillfällen besvarat frågor om sitt skrivande, såväl muntligt som skriftligt. Jag har bedrivit studien i min egen verksamhet och bland mina elever. Detta faktum kan förstås spela in vad det gäller mina slutsatser.

#### **3.1 Elevtexter**

Textanalysen består av elevtexter före och efter explicit skrivundervisning om textens syfte, övergripande struktur och språkliga drag. Första skrivtillfället ägde rum mellan fas 1, då själva ämnesinsamlandet ägde rum, och fas 2, då en dekonstruktion av en modelltext skedde. Vi hade gemensamt läst fyra insändare och diskuterat ämnesinnehållet, därefter fick eleverna till uppgift att skriva en insändare om mobbing. De utgick ifrån frågeställningarna:

Vad anser du om mobbing? Förklara dina tankegångar! Den andra texten skrev eleverna efter vi hade skrivit den gemensamma insändaren i fas 3. Eleverna fick olika förslag på rubriker, men fick också välja en egen rubrik. De två texterna som eleverna har skrivit har analyserats utifrån struktur, ämnesspecifika ord, bindeord och mentala och verbala processer.

#### **3.2 Elevreflektioner**

Eleverna har svarat skriftligt på frågor efter första skrivtillfället, skrivit korta noteringar efter de fem första lektionerna och slutligen har jag intervjuat samtliga elever efter sista skrivtillfället (bilaga 1). Eleverna fick sex frågor om hur de gick tillväga när de skrev sin första insändare och hur det kändes. Eleverna har svarat på frågorna helt utan hjälp, även om vi har haft en genomgång av dem. Det var öppna frågor och eleverna skrev både på lektionstid och hemma.

##### **Frågorna vid första tillfället**

- Hur tänkte du när du skrev insändaren?
- Hur var det att skriva insändare?
- Ändrade du texten någon gång?
- Läste du igenom texten? Fick någon annan person läsa igenom texten?
- Blev du nöjd?

### Frågor vid andra tillfället

Intervjuerna som utfördes efter sista skrivtillfället var semistrukturerade till sin form (Denscombe, 2010). Frågorna från första tillfället användes igen och sedan ställde jag fem ytterligare frågor. Alla elever hade ganska svårt att hitta ord och jag hjälpte dem en hel del.

- Finns det någon skillnad mellan hur du skrev första respektive andra gången? Vad? Varför?
- Vad tänker du om tiden som vi arbetade med projektet? För lång? För kort?
- Vad anser du om undervisningen?
- Vad var möjligt att lära?
- Om du skulle ändra på undervisningen. Vad skulle du ändra på?

### 3.3. Beskrivning av eleverna

Eleverna går i år 7-9 i en förberedelsegrupp. Förberedelsegrupp innebär att nyanlända elever börjar sin skolgång i gruppen, för att sedan successivt slussas ut i sin ordinarie klass.

#### Elevpresentation

##### Elev A

Flicka från Somalia, som är 13 år gammal. Hon har varit i Sverige i sex månader, men hon är född i Sverige. Vid fyraårsålder flyttade familjen tillbaka till Somalia. Elev A minns inga svenska ord vid ankomsten till Sverige. De senaste fem åren har de bott i Kairo. Elev A har somaliska som första språk, men pratar också arabiska. Hon kan lite engelska och kan ibland få hjälp av engelska, när hon inte förstår. Eleven har åldersadekvat skolbakgrund. Båda föräldrarna pratar svenska.

##### Elev B

Pojke från Somalia, som är 15 år gammal. Han är storebror till Elev A. Elev B har varit i Sverige i sex månader, men han är född i Sverige. Vid femårsåldern flyttade familjen tillbaka till Somalia. Elev B minns inga svenska ord vid ankomsten, men efter några månader tycker han att minns en del ord och uttryck, men är inte riktigt säker. De senaste fem åren har de bott i Kairo. Elev B har somaliska som förstaspråk, men pratar också arabiska. Han kan kommunicera och få hjälp genom engelska. Eleven har åldersadekvat skolbakgrund. Båda föräldrarna pratar svenska.

##### Elev C

Flicka från Italien, som är 15 år gammal. Hon har varit sex månader i Sverige. Elev C har italienska som förstaspråk. Elev C kan kommunicera och få hjälp genom engelska. Eleven har åldersadekvat skolbakgrund. Hennes mamma pratar svenska.

##### Elev D

Flicka från Filippinerna som är 16 år gammal. Hon har varit tio månader i Sverige. Elev D har tagalog som förstaspråk, men hon har engelska som ett andraspråk. Elev D har åldersadekvat skolbakgrund. I hemmet pratas svenska.

När vi startade temaarbetet kring det utvalda ämnet i februari var det åtta elever i gruppen. Men efter en månad slutade två elever i gruppen, eftersom det blev för många krockar med



deras helklassundervisning. Ytterligare en elev slutade efter en månad på grund av skolbyte. En av de fem eleverna som återstod i gruppen lever under skyddad identitet och jag har därför valt att inte ta med hennes texter och reflektioner. I uppsatsen har jag därmed använt mig av materialet från endast fyra elever. Eleverna och deras föräldrar har godkänt elevernas medverkan i uppsatsen (bilaga 2).

### **3.4. Undervisningens genomförande och innehåll**

Temat "Vänskap och mobbning" inleddes i februari 2011 och omfattade sammanlagt 12 lektionstimmar. Arbetsområdet var planerat utifrån cirkelmodellen för undervisning och lärande med fyra tydliga faser. Den valda genren var den argumenterande och slutuppgiften var att alla elever skulle skriva en insändare. Ämnet, som var valt av oss lärare i den ämnesdidaktiska nätverksgruppen, var mobbning. Vi ansåg att ämnet skulle kännas angeläget för eleverna att ta del av så att de skulle få kunskaper om ämnet för att motverka sådana tendenser och förstå skolans handlingsplan mot mobbning.

#### *Fas 1 – bygga upp ämnesområdet*

6 lektioner

Inledningsvis pratade vi om att området skulle handla om mobbning men vi startade med att reflektera utifrån självkänedom och vänskap. Hela ämnesområdet genomsyrades av frågor om elevernas åsikter och deras motiveringar. Motiveringarna gav upphov till att vi började samla på olika bindeord, såsom "därför att", "eftersom" m.m. Bindeord skrevs upp på en plansch och även de olika ämnesorden: åsikt, beröm, ansvar, demokrati, mobbning och respekt. Vi inledde med frågan "vad vet du om mobbning?". Efter det resonerade vi om en definition av begreppet mobbning. Sedan fick eleverna besvara frågor om sig själva, t ex "Jag är en person som vågar säga min åsikt?" Varje fråga hade en ja- respektive en nej-ruta att kryssa i. De fick också till uppgift att skriva färdigt fem meningar om sig själva, t ex "Jag undrar varför?" Det blev många diskussioner omkring frågorna. Vi diskuterade i flera omgångar om frågeställningen: "Är det viktigt att veta vad man tycker". Vi arbetade också med forumteater, vilket i korthet går ut på att eleverna spelar upp olika konfliktscener med en person som är utsatt. Under spelets gång får någon ur publiken ropa "stopp" och byta ut den utsatta och spela upp en scen ur en mobbningssituation. Vi läste olika faktatexter om mobbning och fick reda på vad mobbning är, varför mobbing uppstår, vilka olika typer av mobbing som finns och hur man kan stoppa mobbning. Vi läste även fyra insändare om mobbning. Eleverna fick till uppgift att skriva en insändare, utifrån frågorna: Vad anser du om mobbning? Förklara dina tankegångar! Eleverna fick skriva i skolan och hemma. Vi läste avslutningsvis en insändare som vi skulle ha som modelltext (bilaga 3). Texten genomarbetades grundligt, så att samtliga elever skulle ha förstått innehållet.

#### *Fas 2- dekonstruktion av den aktuella genren*

2 lektioner

Denna lektion spelades in på video och användes som underlag för att diskutera hur lektionen kunde förbättras i det didaktiska nätverket. Modelltexten bestod av en insändare med rubriken: "Mobbning är olagligt". Skribenten har tesen "det är allt för många barn som blir mobbade i skolan i Sverige. Det skall inte vara så!" Sedan ger eleven tre olika argument för sin tes. Insändaren avslutas med en uppmaning. Eleverna arbetade gruppvis i två grupper omkring frågor om textgenren. De skulle bl. a hitta tesen, argumenten, rubrik, avslutning, bindeord och olika verb. Eleverna diskuterade med varandra och sedan redovisade de gruppvis vad de hade kommit fram till. Jag sammanfattade de olika delarna i texten. Sedan avslutades lektionen med att eleverna fick exempel på olika textgenrer och svara om det kunde vara ett texturklipp från en insändare eller inte. Lektionen efter filmningen gick vi

vidare med att fördjupa kunskaperna om olika verb. Vi provade på att använda olika slags bindeord. Eleverna fick också arbeta med att hitta rätt bindeord till olika meningar.

#### *Fas 3- en gemensam insändare*

2 lektioner

Vi skrev en gemensam insändare. Jag hade med mig en inledning till insändare med rubriken ”Ge mer pengar till skolan”. Eleverna arbetade två och två med att hitta argument. Varje grupp föreslog två argument. Vi röstade fram de tre argumenten och därefter diskuterade vi varför de var lämpliga. Nästa lektion tittade vi på hur argumenten kunde utvecklas vidare, med hjälp av olika motiveringar. Jag gav två olika alternativ till avslutning. Eleverna fick resonera om vilken avslutning som enligt dem skulle passa bäst.

#### *Fas 4- elevernas egna insändare*

2 lektioner

Eleverna började med att skriva en egen insändare. Jag föreslog olika ämnen; antingen om mobbing eller närliggande områden. Eleverna skrev både hemma och i skolan under två veckor.

## 4. Resultat

### 4.1 Analyser av elevernas pretexter och posttexter

I analysen av de två texterna utgår jag huvudsakligen från struktur, kontakt med läsaren, ämnesspecifika ord, bindeord, samt mentala och verbala processer (se frågorna nedan). Denna modell har utvecklats gemensamt i det ämnesdidaktiska nätverket för svenska som andraspråk. När det gäller struktur tittar jag på rubrik, tes, argument och avslutning. Den övergripande strukturen för en argumenterande text kan beskrivas med hjälp av följande steg:

*Schematisk struktur (genresteg):* titel ^ (bakgrund) ^ tes ^ en serie argument ^ slutsats (förstärkning av tesen) (Kuyumcu, 2011)

Kontakt med läsaren är en benämning för att engagera läsaren och kan göras på olika sätt, t ex genom en retorisk fråga, ett utrop eller uppmaning. Termen ämnesspecifika ord innebär att orden kan sägas tillhöra ett särskilt ämnesområde som hör ihop med textens ämne och rör sig bort från det vardagsrelaterade språket. Termen bindeord är vald för att begreppet skall bli mer tillgängligt för eleverna. Det står för den grammatiska termen konjunktion, vars uppgift är att sammanlänka satser med varandra (samordnande och underordnande) och ge information om relationerna mellan dem. Benämningen bindeord används här också för *textorganiserande* konnektiv som även i vissa fall kallas konnektorer (se vidare Rose, 2010; Abrahamsson & Bergman, 2006; Hedeboe & Polias, 2008). De kan t ex visa på tidssamband eller orsakssamband enligt Johansson & Sandell Ring (2010). Kännetecknande språkliga drag för argumenterande texter är också användningen av mentala och verbala processer. Exempel på mentala processer är ”anser”, ”tycker”, ”tror” och exempel på verbala processer är ”säger”, ”förklarar” och ”hävdar” (Halliday, 1994; Holmberg & Karlsson, 2006). Det är verb som eleven behöver för att uttrycka sina åsikter, tankar och resonemang.

- För övrigt kan argumenterande texter ha bl.a. följande lexikogrammatiska drag (Christie & Derewianka, 2008; Martin & Rose, 2008; Gibbons, 2010):

- tempusformen är vanligen presens, men kan även variera beroende på om man syftar bakåt eller framåt i tiden för skrivtillfället
- olika processtyper (verb) förekommer, men mentala och verbala processer används ofta för resonemang och reflektion
- ord som vädjar till känslor, intellekt och logik
- textorganiserande bindeord som ”för det första”, ”för det andra”, ”till sist”, ”sammanfattningsvis” eller liknande är vanligt förekommande för att strukturera argumenten
- kausala och konsekutiva bindeord visar orsakssamband och konsekvenser (därför att, så, så att, eftersom o.s.v.)
- användning av ämnesspecifika och tekniska termer beroende på ämnesområdet

Jag ger en översikt i form av en matris över texternas innehåll efter ”elevanalyserna”. Varje enskild text får olika kommentarer utifrån vad som är utmärkande för den speciella texten. Avslutningsvis gör jag en kort jämförelse mellan de enskilda elevernas första respektive andra text. Jag har utgått ifrån följande frågor:

- Finns det en tydlig tes?
- Finns det argument som stödjer tesen?
- Underbyggs argumenten av fakta?
- Har texten en passande avslutning?
- Används lämpliga bindeord?
- Används ämnesspecifika ord?
- Används i huvudsak presens som tempus?
- Tas kontakt med läsaren, t ex via direkt tilltal eller retoriska frågor?
- Förekommer mentala och verbala processer?

**Elev A**  
**Text 1**

<b>Genresteg</b>	<b>Texten</b>	<b>Information</b>
Rubrik	Mobbning är olagligt!	
Tes i form av ett argument. Missuppfattning angående användandet av ”för det första”	Jag tycker för det första att mobbning är dåligt därför att det skadar samhället special barnen.	Skribentens tes: mobbning är dåligt och sedan en bakgrund. Eleven har kanske inte klart för sig användningen av ”för det första”
Argument 1	Barn som mobbas mår inte bra. De känner sig rädda. det kan sluta med att de inte vill gå till skolan, och det inte är bra för deras framtid. Barnen som mobbas kan Ringa till BRIS för att får Hjälp	Förklaring till varför det är dåligt med mobbning. Konsekvenser av mobbning. Förslag på en dellösning.
Argument 2	för det andra tycker jag att skolan skall ha samtal med den mobbade och den som mobbar.	Förslag på lösning. Pekar på skolans ansvar. Korrekt användning av textorganiserande bindeord.
Argument 3	För det tredje Jag tror att Alla kan göra något för att stoppa mobbning i samhället, Ibland det svårt för läraren att ser att en elev mobbas därför måste de andra eleverna säger till om en elev mobbas.	Argument för att alla elever behövs för att stoppa mobbning.
Avslutning	På det sättet hoppas jag att vi kan stoppa mobbning.	Avslutningen är begränsad till att gälla enbart lösningsförslagen. Den går inte tillbaka till tesen; att det är dåligt med mobbning och att det skadar speciellt barnen.

Eleven har läst modelltexten innan hon skriver sin första text och är starkt influerad av den. Hon följer modelltexten på så sätt att hon först tar upp om att mobbning är dåligt och går sedan vidare och ger förslag på lösning. Att eleven skriver av texten till så hög grad kan vara ett tecken på att hon ej klarar att skriva på egen hand. Första meningen i texten är tesen, men hon väljer att använda bindeordet ”för det första”. Elev A har lärt sig om bindeord, att de kan inleda argument, och använder ett sådant för att presentera tesen. Hon har kanske inte riktigt klart för sig vad bindeordet betyder. Samtidigt kan det vara ett sätt att inleda en text. När skribenten går igenom skadeverkningar och möjliga lösningar följer hon i och för sig modelltexten, men hon gör det på ett ganska självständigt sätt, vilket bl. a visar sig i stycket om skolmöte. Då skribenten tydligt tar upp syftet med ett sådant möte; en möjlighet till självspjuling både för den mobbade och mobbaren. Det förekommer viss variation vad det

gäller bindeord, t ex ”för det första”, ”därför att”, ”att”. Det finns mentala processer i texten, såsom ”jag tycker” och ”känner sig”. Samtidigt syns i texten också glimtar av ett mer avancerat innehåll, då hon lyfter fram samhället. Även om texten är som en slags avskrift av modelltexten, så visar elevens text att hon förstår resonemanget och orden, t ex när hon skriver om barnens framtid. Elev A använder genomgående presens som tempus. Texten är mer som en redogörelse för modelltextens innehåll och hon tar inte någon kontakt med läsarna, även om hon skriver att alla behövs i mobbingarbetet, så är det mer som ett konstaterande än ett tilltal till läsaren. Hennes text har en avslutning, men den gäller endast lösningsförslagen. Textens rubrik hänger helt lös utan anknytning till texten. Sammanfattningsvis kan man inte säga att texten har en tydlig struktur, eftersom de olika delarna; rubrik, tes och avslutning inte fullt ut hör ihop. Vidare är det mer som om eleven har skrivit en sammanfattning av modelltexten med egna formuleringar, men inte fått ihop textens röda tråd.

**Elev A**  
**Text 2**

Genresteg	Texten	Information om
Rubrik	Alla behövs i kampen mot mobbing	
Tes	Jag anser att alla behövs i kampen mot mobbing för att mobbning inte är bra efter som han eller hon blir väldigt ledsen.	Elevens åsikt. Motiveringen till tesen. Elevens åsikt – tes finns med och är underbyggt av ett konsekvenstänkande som motiverar tesen.
Argument 1	För det första måste man stoppa mobbning tillsammans. För att alla ska må bra tillsammans. Om man säger ”jag kan inte stoppa mobbning själv” så är det bättre om man ber om hjälp, man måste hjälpa varandra.	Ett argument som hänger ihop med tesen. Varför alla behövs i kampen mot mobbing. Eleven använder textorganiserande bindeord korrekt.
Argument 2	För det andra så är mobbing odemokratiskt för att den som blir mobbad kan inte säga hans eller hennes åsikt, den som mobbar kanske säger till den som blir mobbad ”om du ska säga din åsikt kommer jag att slå dig eller döda dig” så ska blir mobbad rädd och det är faktiskt odemokratiskt.	Ett argument som mer hör ihop med en tes om att mobbning är dåligt. För att detta argument skulle bli helt relevant så skulle tesen kunna formuleras: ”Mobbning är odemokratiskt och alla behövs i kampen mot mobbning” Argumentet i sig motiveras tydligt.
Argument 3	Till sist vill jag säga att några tror att mobbning är bara skoj med det är faktiskt farlig och mobbning gör samhället aggressiv. Och jag vill säga också att den som blir mobbad kan göra självmord	Eleven utvecklar resonemanget om mobbningens skadeverkan och avslutar med att upprepa två gånger att alla behövs i kampen mot mobbning.

	för att han kanske känner sig oälskad och känner sig att finns inte någonting att leva för och det är orättvist så vi måste STOPPA mobbning tillsammans för att alla ska mår bra tillsammans.	
	ALLA BEHÖVS I KAMPEN MOT MOBBNING.	Avslutningen kunde ha förstärkts med andra medel än med en upprepning av rubriken

Texten har en tydlig tes, som eleven motiverar. Det andra och tredje argumentet hör inte riktigt ihop med tesen. Textens argument inleds med bindeord och texten har en tydlig struktur. Flera olika bindeord finns med, t ex "för att", "eftersom", "så", och "om". Eleven använder ett mentalt verb "Jag anser" och hon använder det verbala verbet "säger" vid flera tillfällen. Flera exempel på ämnesspecifika ord, såsom "odemokratiskt", "kampen", "åsiikt", "samhället", "aggressiv" "själv-mord", "oälskad" och "orättvist". Skribenten uttrycker sina åsikter och värderingar i hela texten, t ex "Jag anser att...", "mobbning är odemokratiskt", "men det är faktiskt farlig och gör samhället aggressiv". Elev A kommunicerar och resonerar med läsaren; "Till sist jag vill säga", "jag vill säga också..." och "så vi måste STOPPA mobbning tillsammans...". Eleven skriver texten i presens. Texten har en tydlig avslutning i och för sig, men kunde ha tjänat på en förstärkning med flera ord. Skribenten tar dock hjälp av stora bokstäver och fet stil.

Elev A har närmat sig att fullt ut klara av att skriva en argumenterande text, men behöver viss hjälp med att inte frånga eller kanske bättre; att anknyta tydligt till tesen.

### En kort jämförelse mellan text 1 och text 2

Det är svårt att jämföra texterna, eftersom text 1 är så bunden till modelltexten. Text 2 har en tydligare struktur, även om det blir lite tilltrasslat med tesen. Avslutningen till text 2 hör ihop med övriga texten. I den senare texten visar eleven att hon är på god väg att kunna skriva en argumenterande text på egen hand.

### Elev B

#### Text 1

Genresteg	Texten	Information
	Mobbning är när en person eller en grupp hurt eller säger något domt till en person eller en grupp som kanske inte stark eller modig att stopp de som mobbar.	Definition av mobbning
	Effekterna kan vara mycket allvarlig mobbning och eventuellt även leda till döden och självmord.	Eleven skriver om mobbningens konsekvenser.

	Mobbning kan konstateras mellan sociala grupper och sociala klasser och även mellan länder.	Förekomst av mobbning
	Mobbning är inte bara att slå, men ibland indirekt såsom utskällning, den tysta behandlingen manipulation och fabricerade rykten och lögnar och stirra fnissa och skratta åt den skadelidande.	Beskrivning av hur mobbning kan gå till. Flera exempel.
	Jag vill säga till alla att vi måste stoppa mobbningen för att mår bra.	En tydlig avslutning på en insändare som tagit upp om mobbningens skadeverkningar. Texten är mer resonerande om definition, förekomst, skadeverkningar. Även om texten visar på hemska konsekvenser så hör inte slutet ihop med övrig text.

Texten definierar fenomenet mobbning, tar upp om dess konsekvenser, förekomst, och hur mobbning kan utföras. Sedan avslutas texten med en uppmaning att mobbning måste stoppas. Det är en avslutning som skulle kunna passa till en argumenterande text. Texten har ett rikt innehåll med både definition, förekomst och mobbningens skadeverkningar. Sammanfattningsvis kan man säga att texten har något mekaniskt i sig, en uppräkningsvis av olika former av mobbning travas på varandra, vilket ger ett tämligen stelt intryck. Elevens stora ambitioner kan man dock inte missa, han vill verkligen beskriva fenomenet mobbning. Inledningsvis tar han upp om mobbing mellan personer och grupper, men sedan går han vidare till sociala grupper och till slut mellan länder. Eleven tänker stort och i flera perspektiv. Rent genremässigt kan man inte säga att den går in under den argumenterande genren. Ordförandet består av flera ämnesspecifika ord, såsom "effekter", "indirekt mobbning", "självmod" och "den skadelidande". Texten innehåller inga mentala verb och det har att göra med att skribenten inte skriver om sina åsikter utan ger olika definitioner. Det finns ett verbalt verb i avslutningen: "Jag vill säga...". Det är första och enda gången eleven levererar en åsikt. I övrigt har elev B flera materiella verb, såsom: "skadar", "mobbar" och "stoppa". Bindeorden är största utsträckningen konjunktioner, som binder ihop huvudsatser, t ex "och", "eller" "men". Eleven tar ingen kontakt med läsaren. Han skriver texten i presens.

### Elev B Text 2

Genresteg	Text	Information
Rubrik	Alla borde ha bra kompisar	
Tes	Jag anser att det är väldigt viktigt att ha en bra kompis	Tydlig och klar tes

Argument 1	Först och främst vill jag säga att det är viktigt att ha en bra kompis, för att må bra, när man ha bra kompis som lyssna på dina problem och försöker att hjälpa så blir man glad och känner man att man är inte ensam	Eleven inleder med ett passande, textorganiserande bindeord och sedan motiverar han argumentet med att man mår bra av att ha kompisar. Efter det går eleven vidare och förklarar varför man mår bra.
Argument 2	För det andra om man har bra kompisar, i t ex skolan och har roligt med de så jobbar man bra på lektionerna.	Eleven inleder med ett textorganiserande bindeord och bygger vidare från det föregående argumentet. Satsen binds ihop med ett konsekutivt bindeord "så"
Argument 3?	För det tredje vill jag säga att en mobbare verkar ha kompisar, men är de bra kompisar?	Den här satsen inleds med ett textorganiserande bindeord, men är inte något argument, utan mer ett tillägg; att det som verkar vara kamratskap är kanske inte det. Tiltalar läsaren med en fråga.
Avslutning	Jag vill avsluta med att säga att alla mår bra av bra kompisar	En avslutning som passar bra till den övriga texten. Kanske lite vag.

Elev B:s text har en tydlig och klar argumenterande struktur, även om det tredje "argumentet" inte är ett utvecklat argument. Det är lätt att följa hans resonemang om hur viktigt det är att ha en bra kompis. Han överanvänder ordet "kompis" och det kan bero på att han är väldigt koncentrerad på att få fram sitt resonemang. Det kan också bero på ett begränsat ordförråd, men eleven har många olika verb, som kan indikera att han har tillgång till flera ord för deltagare än vad han visar. Ämnet är alldagligt och därför blir det svårt att hitta några ämnesspecifika ord i texten. Både verbala, mentala och relationella processer, t ex "jag anser" (mental), "är" (relationell), "tror" (mental), "diskuterar" (verbal). Många uttryck för att visa skribentens åsikter och värdering. Exempel på sådan är: "väldigt viktigt", "det är viktigt", "blir man glad", "inte ensam" och "jobbar man bra". Innehållsmässigt är texten lite tunn och det hade varit berikande att utveckla argumenten. Rubriken kan tolkas på flera sätt; vad menas med ordet "borde". Är det individens eget ansvar att ordna "kompisar"? Elev B tar kontakt med läsaren genom frågan: ".men är de bra kompisar?". Han skriver texten i presens.

### En kort jämförelse mellan text 1 och text 2

Elevenns syfte med sin text är mycket tydligare i text 2. I text 2 vill han delge oss sina tankar om vikten av att ha kompisar, men däremot i text 1 är syftet dels att ge information, definition, konsekvenser och uppmaningar, vilket gör text 1 spretig till sitt innehåll.

Text 1 är inte en argumenterande text och avslutningen hör inte ihop med den övriga texten.

Dock används fler ämnesspecifika ord i text 1.



**Elev C**  
**Text 1**

<b>Genresteg</b>	<b>Texten</b>	<b>Information</b>
Rubrik	Mobbning	
Tes	Jag tycker att mobbning är en jättedålig sak.	
	Men jag tror också de som mobbar har problem, det är därför de mobbar personer.	Förklaring
Avslutning	Alla ska försöka att hjälpa till vem som mobbar och vem bli mobbade, kanske så där vi kan lösa deras problem.	Förslag på lösning

Elevens text uttrycker en åsikt om mobbning, men har inga argument som visar på att det är dåligt med mobbning. Kanske tar hon det för givet. Eleven ger förslag på att alla ska försöka hjälpa till, men förslaget utvecklas inte vidare. Texten har ingen avslutning. Elev C får med två ämnesrelaterade ord i sin korta text. ”problem” och ”mobbning”. Hon visar att hon behärskar flera olika former av ordet mobbning, såsom mobbar, mobbning och mobbade. Det kan bero på att ämnesområdet är väl genomarbetat i fas 1. Elev C har mentala verb, såsom ”tycker” och ”tror”. Den korta texten har flera bindeord, såsom ”att”, ”men”, ”och”. Två av satserna staplas på föregående huvudsats utan bindeord: ”det är därför...” och ”kanske så där...”. Sammanfattningsvis kan man säga att eleven för fram en åsikt, men ganska lamt. Texten kan inte bedömas i sin helhet vara en argumenterande text .

**Elev C**  
**Text 2**

<b>Genresteg</b>	<b>Texten</b>	<b>Information</b>
Rubrik	Det skall vara lugnt i klassrummet	
Tes och bakgrund	Jag anser att det är viktigt att ha ett bra klassklimat. Alla elever och lärare måste respektera varandra och lärarna, annars blir det svårt att koncentrera sig under lektionen. Det kan vara svårt också för läraren, för att när eleverna pratar eller är tankspridda, måste de alltid säga "Tyst", "Lyssna på lektionen!" och de slösar bort tid.	En tydlig och klar tes. Bakgrunden till tesen är mer som ett argument, men samtidigt förstärker den tesen. Här hade det varit lämpligt med en definition av ordet bra klassklimat.
Argument 1	För det första vill jag säga att när det inte är lugnt i klassrummet är det svårt att följa lektionen och eleverna kan inte få bra betyg.	Konsekvenser om det inte är lugnt i klassrummet.
Argument 2	För det andra ett dåligt klassklimat kan leda till bråk i klassrummet. Då mår eleverna inte bra och kan inte lära sig.	Ytterligare en konsekvens av ett dåligt klassklimat.
Argument 3	Till sist ett dåligt klimat mellan eleverna kan betyda också mobbning, för att om eleverna kan inte lära sig och få bra betyg blir de stressade och kan börja mobba andra elever.	En till konsekvens.
	Jag har hittat på nätet en sida som pratar om ett barn som störde sina kamrater. Skolan har gjort en artikel om hur man kan hjälpa sådana här barn och ha ett bra klimat i klassen. Det är viktigt att alla elever är välkomna, att man kan prata och kommunicera med varandra, att respektera	Fakta som ger förslag till lösning.

	alla regler och att lära sig att hantera konflikter.	
	Jag vill skriva den här insändaren för alla eleverna och lärarna för att de ska veta hur man ska agera i klassrummet	Tydliggöra vilka insändaren riktar sig till.
Avslutning	Alla måste respektera varandra. Det finns ingen person som är bättre än någon annan. Det är samma också i skolan	

Insändaren har en argumenterande struktur med en tydlig tes, som följs av tre argument som inleds med tre textorganiserande bindeord. Talande rubrik, som sammanfattar texten. Avslutningen är kraftfull med användning av modala hjälpverbet ”måste”. Avslutningen motiveras av hänvisning till alla människors lika värde och tillägget att det måste vara samma lagar i skolan som i övriga samhället. Eleven använder flera ämnesrelaterade ord, t ex ”klassklimat”, ”respektera”, ”mobbing”, ”kommunicera”, ”regler” och ”konflikter”. Eleven använder sig av mentala verbet ”anser” vid ett tillfälle, för att presentera en åsikt. Vidare har eleven använt sig av det verbala verbet ”säga”. I övrigt skriver eleverna åsikterna i form av uppmaning, t ex ”Alla måste”, ”Då mår eleverna inte bra”. Eleven använder olika bindeord, t ex ”för att”, ”om” och eleven använder sig av typiska bindeord för argumenterande texter, ”för det första”, ”för det andra” och ”till sist”. Det ger texten tydlighet. I slutet försöker eleven att få kontakt med läsaren och säger att insändare riktar sig till elever och lärare. Det avsnittet skulle nog passa bättre i början av texten.

### **En kort jämförelse mellan text 1 och text 2**

I text 2 har elev C gjort framsteg vad det gäller struktur. Hon inleder med en tydlig tes, som följs av genomtänkta argument, som också inleds med bindeord. Avslutningen är också tydligare. I text 2 tar eleven med fakta, som hon har hittat på nätet, vars syfte nog är att ge ett lösningsförslag. Det blir väl långt. Frågan är om eleven har förstått uppgiften när hon skriver insändare 1.

**Elev D**  
**Text 1**

Genresteg	Text	Information
	Stoppa Mobbning!	Rubrik
Tes	det är allt för många barn som blir mobbade i Sverige. Mobbning är inte bra.	Eleven inleder med en tes.
	Jag tycker att det är dåligt när de mobbar en person som de tror alltid är rädd för dem. Om man blir mobbad känns det läskigt och man blir ledsen.	Eleven tar tydligt avstånd från mobbning. Inte helt klart vad hon menar. Men kanske kan det ses som en förstärkning av tesen.
Argument 1	När man blir mobbad i skolan kan man inte koncentrera sig på lektionen eller när man göra en uppgift eller läxa då kan man inte göra det för du känner dig stressad och rädd för att du tänker på vem som mobba dig kanske du tänker "OH! kanske de ska mobba mig igen imorgon vad ska jag göra kanske jag inte ska gå till skolan - då kan man nästan inte gå på skolan för att du är jätterädd.	Skribenten redogör utförligt i sitt argument för konsekvenserna av mobbning och underbygger därmed sin tes. En viss talspråkighet mot slutet.
	jag tänker att de som blir mobbade kan berätta för sina föräldrar även om de är rädda, då kan föräldrarna prata med lärare eller rektor att försöka stoppa mobbaren som mobbad deras barn.	Skribenten ger ett lösningsförslag. Ingen egentlig avslutning.

Elev D har tagit starka intryck av modelltexten. Eleven skriver egentligen inte en egen text utan tar allt från modelltexten, vilket kan vara ett tecken på att hon inte klarar av att skriva denna text på egen hand. Hon skriver utförligt om mobbningens konsekvenser. Elev D lyfter också fram, precis som i modelltexten, att konsekvensen kan bli att den utsatta inte vågar gå till skolan. Texten har en viss struktur, vilket innebär att eleven inleder med en tes och sedan går vidare med i huvudsak ett argument. Texten binds ihop av olika bindeord, t ex "om", "när", "för att" och "även om". När elev D ger ett exempel på hur en mobbad person tänker, så riktar hon sig till läsaren genom ett direkt tilltal "du". Ämnesspecifika ord är "mobbning" och "koncentration". I texten finns exempel på mentala processer: "tänker" och "tycker". Det finns ingen avslutning på texten.

**Elev D****Text 2**

<b>Genresteg</b>	<b>Text</b>	<b>Information</b>
Rubrik	Alla elever skall trivas i skolan	
Tes	Jag anser att det är viktigt att eleverna trivs i skolan.	En klar och tydlig tes
Argumenten sammanfattade	Om eleverna inte trivs i skolan då kan de inte koncentrera sig på lektioner, inte lära sig och de bara tänker att skolan är dålig.	Konsekvenser
Argument1	Först tycker jag att eleverna måste trivas i skolan, då kan de koncentrera sig på lektionen och lära sig någonting.	Skribenten inleder med ett bindeord och binder ihop satsen med ”då”.
Argument 2	För det andra är det att eleverna måste trivas då bli man gladare och man får ett bättre liv och de kan tänka ordentligt.	Skribenten inleder med ett bindeord och utvidgar det första argumentet. Konsekvenserna gäller inte bara skolarbetet utan hela livssituationen.
Argument 3	För det tredje om man inte trivs i skolan blir man lätt deprimerad och man får inget gjort.	Ett exempel på vad som kan hända om elever inte trivs.
	Jag har hittat ett exempel på boken det heter ”NEJ LÄGG AV” skriven av Siv Widerberg. Det finns en kille i boken han är ny på den skolan och han trivs inte i skolan han kan inte koncentrera sig på hans lektion och han känner sig inte glad varje dag när han går i skolan. Han gillar inte skolan men han måste gå dit därför att den skolan är närmast hans bostad, och hans föräldrar vill att han ska gå där.	Hämtar fakta från en bok, som styrker elevens påståenden.
Argument 4	För att elever ska kunna trivas i skolan måste det finnas bra lärare och klasskamrater.	Visar på villkor som måste vara uppfyllda.
Avslutning	Vi måste hjälpas åt få en trivsamt skola	

Elev D har skrivit en text med tes och argument. Argumenten kan både ses som en förstärkning av det första argumentet, men också som en upprepning. Det sista argumentet visar på villkor som måste vara uppfyllda för att elever skall kunna trivas, men det argumentet är mer som ett påstående. Vidare används följande bindeord: ”att”, ”då” och ”men”. Argumenten inleds med bindeord: ”först”, ”för det andra” och ”för det tredje”. I avslutningen tar eleven kontakt med läsaren genom tilltalet ”vi”. Innehållsmässigt grundar sig inte avslutningen i övrig text, då eleven har skrivit om vikten av att trivas; inte om hur det skall gå till.

### En kort jämförelse mellan text 1 och text 2

Argumenten ordnas med en tydligare inledning i text 2. I text 1 skriver eleven mer av en berättande text ”när man blir mobbad”. Elev D styrker också sin argumentation med hjälp av fakta från en bok. Även om avslutningen i text 2 inte riktigt hänger ihop med övrig text, så är det en planerad avslutning till skillnad från den första texten.

### Översikt över elevtexter

#### Genresteg

Elev	Finns det en tydlig tes?	Finns det argument som stödjer tesen?	Underbyggs argumenten av fakta?	Har texten en passande avslutning
<b>ElevA</b> text1	X	X		
text2	X	X		X
<b>ElevB</b> text1				
text2	X	X		X
<b>ElevC</b> text1				
text2	X	X	X	X
<b>ElevD</b> text1	X	X		
text2	X	X	X	X

### Grammatik, ordförråd, läsarkontakt

Elev	Används lämpliga bindeord	Används ämnesspecika ord?	Används i huvudsak presens som tempus	Tas kontakt med läsaren, t ex via direkt tilltal eller retoriska frågor?	Förekommer mentala och verbala processer
<b>Elev A</b> text 1	X	X	X		X
text 2	X	X	X	X	X
<b>Elev B</b> text 1		X	X	X	X
text 2	X		X	X	X
<b>Elev C</b> Text 1		X	X		X
Text 2	X	X	X	X	X
<b>Elev D</b> text1	X	X	X	X	X
text2	X	X	X	X	X

### 4.2. Elevernas egna reflektioner på skrivuppgiften "insändare"

I den ursprungliga planeringen var det tänkt att eleverna skulle skriva sina reflektioner över sitt lärande i loggböcker efter varje lektion och utgå från följande frågor:

- Vad har jag lärt mig?
- Vad vill jag lära mig mer om?
- Vad var svårt?
- Vad var lätt?

Det visade sig ganska snabbt att eleverna bara skrev att allt var bra och roligt. Det var orsaken till att vi inte fortsatte med loggboksskrivandet. I stället la jag in ett tillfälle då de skriftligt besvarade fem frågor om hur det var att skriva en insändare. Dock är det viktigt att påpeka att vi hela tiden, i början och slutet av lektionen, gjorde korta utvärderingar av undervisningen. Reflektionsfrågorna formulerades om till följande:

- Hur tänkte du när du skrev insändaren?
- Hur var det att skriva insändare?
- Ändrade du texten någon gång?
- Läste du igenom texten? Fick någon annan person läsa igenom texten?
- Blev du nöjd?

### **4.3. Syfte och mina förväntningar**

De fem första frågorna som eleverna besvarade skriftligt, ställde jag för att få reda på hur eleverna tänkte vid själva skrivandet, hur de upplevde att skriva, hur de arbetade med texten och hur de bedömde slutresultatet. Eleverna har varit kort tid i Sverige och jag hade som målsättning att det skulle vara möjligt att svara kort på frågorna, men att de ändå skulle kunna ge en bild av hur skrivandet gick till. Jag tänkte att eleverna mest skulle uppehålla sig vid innehållet i sin tankeprocess, eftersom vi inte hade arbetat med insändarens struktur och språkliga drag, men vi hade läst insändare tillsammans. Med tanke på den korta tiden som eleverna har varit i Sverige trodde jag att de skulle tycka att det var svårt att skriva en insändare. Beträffande om de skulle göra ändringar, så visste jag verkligen inte vilken väg de skulle ta eller om de skulle ta hjälp från någon annan. Sista frågan ville jag ha med för att se om någon kunde tänka sig att svara ”nej”. När eleverna intervjuades enskilt var mitt syfte att få syn på eventuella förändringar beträffande hur eleven tänkte om sitt skrivande, upplevelsen och tillvägagångssättet. Frågorna om undervisningen ville jag ställa för att höra deras synpunkter. Jag trodde att eleverna skulle svara att de tänkte mer på formen när de skrev, att eleverna upplevde en relativt stor förändring vid det andra skrivtillfället. Jag förväntade mig att eleverna skulle vara kritiska till tiden, d.v.s. att projektet var för långt. Vidare tänkte jag att eleverna skulle vara positiva till undervisningen och jag trodde att de skulle ha flera ändringsförslag.

### **4.4. Genomförande**

Eleverna fick besvara de fem frågorna om att skriva insändare skriftligt. Jag gick igenom frågorna med samtliga elever, även om det var vid olika tillfällen, eftersom två av eleverna var frånvarande vid det första tillfället. Genomgången av frågorna var grundlig. Två av eleverna började skriva på lektionstid, men de andra två skrev på egen hand i skolan och hemma. Det var efter fas 1, då vi hade byggt upp kunskap, diskuterat ämnesområdet, men även läst fyra exempel på insändare. Över de första frågorna görs en sammanställning för varje fråga. Efter det att skrivprojektet var avslutat och eleverna hade skrivit klart sin andra insändare genomfördes en enskild intervju med samtliga elever. Intervjuerna spelades in på MP-3 och det tog cirka 15 minuter. Intervjuerna inleddes med de fem tidigare ställda frågorna och sedan ytterligare fyra frågor. De fem första frågorna, samt frågan ”Finns det någon skillnad mellan hur du skrev första respektive andra texten? Vad? Varför?”, delas in i kategorierna skillnader och likheter. Resterande tre frågor redovisas under kategorin elevens syn på undervisningen .

### **4.5. Elevernas skriftliga reflektioner på arbetet kring att skriva en insändare**

*Hur tänkte du när du skrev insändaren?*

De fyra eleverna berättade innehållsmässigt hur de gick tillväga. Elev A skrev att ämnet var lätt, eftersom hon förstod vad mobbning är. Elev B skrev att han kom ihåg många gånger som han såg folk mobbas. Elev C skrev att hon tänkte på mobbning och hur de kändes för de inblandade. Elev D skrev att hon tänkte på dem som blir mobbade och inte kan gå till skolan och det kändes läskigt.



*Hur var det att skriva insändare?*

Elev A tyckte att det svårt till en början, men sedan blev det lättare och roligt. Elev B tyckte att det var ganska svårt, eftersom han aldrig har skrivit om mobbning. Elev C skrev att det gick bra, eftersom hon kunde lära sig att skriva bättre svenska och säga vad hon tänker på svenska. Elev D tyckte att det var bra att få säga sin egen åsikt.

*Ändrade du texten någon gång?*

Endast elev A ändrade sin text och hon gjorde det flera gånger, för att hon ville att det skulle bli så bra som möjligt.

*Läste du igenom texten? Fick någon annan läsa igenom texten?*

Alla elever läste igenom sin text, men endast elev A lät någon annan läsa igenom texten.

*Blev du nöjd med din text?*

Alla elever blev nöjda med sin text.

#### **4.6. Redogörelse för elevernas reflektioner på skillnaden mellan pretext (den första insändaren) och slutversionen**

Eleverna fick inledningsvis svara på samma frågor, som vid första tillfället, och därefter ytterligare fem frågor.

- Finns det någon skillnad mellan hur du skrev första respektive andra gången? Vad? Varför?
- Vad tänker du om tiden som vi arbetade med projektet? För lång? För kort?
- Vad anser du om undervisningen?
- Vad var möjligt att lära?
- Om du skulle ändra på undervisningen. Vad skulle du ändra på?

##### **Elev A**

##### **Likheter**

Elev A tyckte att det gick bra att skriva om mobbning. Hon ändrade sin text två eller tre gånger och läste igenom texten flera gånger, vilket även lärare gjorde.

##### **Skillnader**

Elev A sade att hon har lärt sig mer när hon skrev den andra texten, t ex nya ord: ”jag anser”, ”för det första”, ”för det andra”, ”argument”, ”åsikt”. Arbetet gick bra och det var lättare att skriva insändare denna gång. Elev A berättade att hon tänkte mycket på vad hon skulle skriva om och sedan gick hon ut på nätet och läste om mobbning. När hon skrev började hon med en tes och argument. Hon viktade argumenten och sedan skrev hon en avslutning.

##### **Elevers syn på undervisningen**

Elev A tyckte att det var ett mycket viktigt ämnesområde. Elev A sade att hon har lärt sig mer om ”hur man skriver en insändare”. Det var roligt att skriva en insändare tillsammans och det

var roligt att diskutera olika åsikter. Lektionstiden och hela arbetsområdets utsträckning tyckte eleven hade varit bra, inte för kort eller långt.

## **Kommentarer**

### **Elev A**

Elev A uppvisade stort engagemang för ämnet och sade flera gånger att det var viktigt att få lära sig mer om mobbning. Eleven skrev sin insändare med stark känsla, vilket är ett tecken på att uppgiften har varit angelägen och viktig för henne. Elev A betonade flera gånger att det har varit roligt och bra att samarbeta. I välplanerade grupparbeten får eleverna möjlighet att interagera med klasskamrater, vilket gör att deras utflöde ökar. Eleverna ges möjlighet att ta ansvar i ett meningsfullt sammanhang och i ett bestämt syfte (Gibbons, 2006). Eleven tog upp att hon hade lärt sig nya ord och nämnde då ord som hör ihop med textgenren t ex ”argument”, ”bindeord” och ”verbala processer”. Elev A redogjorde för att hon har ett visst metaspråk om en argumenterande text, t ex tes och argument. Hon sade också att det gick lättare att skriva insändaren denna gång, vilket tyder på att hon har tillägnat sig verktyg för att skriva en insändare. ”I samtal upptäcks olika mönster och ett gemensamt språk skapas i klassen för att tala om språk, ett så kallat metaspråk” (Johansson & Sandell Ring, 2010:35).

### **Elev B**

#### **Likheter**

Elev B började med att berätta hur han först och främst arbetade med innehållet i insändaren . Han återgav detaljerat vad han ville ha med och vad som var viktigt. Eleven tyckte att det även denna gång var jobbigt att skriva en insändare, men orsaken var en annan än vid första skrivtillfället. Denna gång var det ett stort arbete att tänka på att få en tydlig struktur.

#### **Skillnader**

Elev B svarade att han lade ner ett stort arbete på att vikta argumenten och det var lite stressigt, eftersom han verkligen gick in för att få rätt ordning. Eleven återgav flera olika skrivstrategier som han använde sig av, såsom att utgå ifrån tesen, ge hållbara argument, vikta argumenten och formulera en avslutning.

#### **Elevens syn på undervisningen**

Det började mycket bra och intressant, men i mitten var det lite jobbigt och vi bara satt och pratade. Eleven berättade om arbetet när vi skrev insändare tillsammans och eleven återgav hur arbetet gick till. Det var bra att skriva tillsammans, för att ämnet var viktigt, för att vi lärde oss många saker hur man skriver insändare. Elev B hade svårt att ange något som han ville ändra på. Eleven tyckte att de enskilda passen var för korta, i övrigt var antalet lektioner bra. På frågan om han ville tillägga något svarade han:” Jag vill säga: Det är jätteviktigt för mig att vi jobbade med insändare. Jag blev glad när jag hade gjort klart insändaren och jag tänkte för mig själv jag kan klara att lära mig svenska bra och snabbt.”

## **Kommentarer**

### **Elev B**

När eleven resonerade om hur han tänkte vid skrivandet av den andra insändaren började han med att gå igenom innehållet. Eleven berättade ingående hur han gick tillväga. Detta kan visa på att innehållet fortfarande är centralt fast vi arbetade mycket kring struktur, bindeord, ämnesord och mentala och verbala processer. ”Den kritik som brukar framföras mot genrepdagagogik handlar ofta om att risken för att det blir ett instrumentellt textskrivande med

fokus på fasta strukturer” (Sellgren, 2011:90). Elevens svar verkade vara långt ifrån ett instrumentellt tänkande med fokus på strukturen. Elev B berättade ingående hur han har använt sig av tes, argument och arbetat fram en passande avslutning. Han tog också upp hur han hade viktat argumenten och den delen hade han lagt ner ett stort arbete på. ”Genom hela boken (Stärk språket, stärk lärandet) betonas vikten av att eleverna får klart för sig att olika genrer skiljer sig åt språkligt och att olika texttyper har egna spelregler” (Cummins, 2006:12). Vidare lyfte eleven fram det gemensamma skrivandet som värdefullt för lärande och för att vi arbetade tillsammans, hade roligt och eleven kände att han klarade av att skriva en argumenterande text. Lärare och elever samarbetade som aktiva deltagare i ett gemensamt lärande under mötena mellan elever och lärare. ”Förmågor, ämneskunskaper och elevernas identiteter blir synliga och formas” (Cummins, 2006:12). I mitten av projektet tyckte eleven att arbetet stannade upp och jag tolkar det som om han tyckte att vi arbetade väldigt mycket med förståelsen av modelltexten. Jag kan tänka mig att texten var lite för svår och eleverna behövde förstå den i sin helhet, eftersom vi skulle arbeta med den vid filmtillfället. Undervisningen bör ju ligga i den närmaste utvecklingszonen, där eleven behöver stöttning för att klara sig enligt Vygotsky. Vid detta tillfälle hade vi kanske gått över den gränsen och undervisningen blev för svår för att möjliggöra lärande.

### **Elev C**

#### **Likheter**

Elev C började berätta om innehållet på frågan ”Hur tänkte du när du skrev insändaren?” Hon blev nöjd med texten även denna gång.

#### **Skillnader**

Elev C sade att det var en stor skillnad mellan det första och andra skrivtillfället. Vid det första skrivtillfället skrev hon bara och tänkte inte så mycket. Den andra gången tänkte hon mycket och sökte fakta på internet. Eleven berättade att hon började med en tes och sedan kom förklaringar. Hon kom ej ihåg ordet ”argument”. Men eleven berättade att hon viktade argumenten och det viktigaste argumentet skall komma först. Eleven ändrade sin text med hjälp av modersmålläraren.

#### **Synpunkter på undervisningen**

Det var roligt att skriva insändare tillsammans tyckte elev C, men ansåg inte att hon hade haft hjälp av att vi skrev en insändare tillsammans, eftersom innehållet var annorlunda. Eleven tyckte att det var svårt att skriva en text med en åsikt och argument. Det var lättare att skriva den första texten. Elev C ansåg att den sammanlagda tiden för skrivprojektet var bra, men att de enskilda passen skulle ha varit längre. Hon ville inte ändra på någonting. När hon läste igenom text 2 igen, så sade hon att hon hade lärt sig mycket svenska.

#### **Kommentarer**

Eleven tyckte själv att det var en stor skillnad mellan hennes tillvägagångssätt när hon skrev de två texterna. Elev C lyfte fram att hon tänkte mycket mer vid det andra tillfället och att det på ett sätt var mer arbetsamt att skriva text 2. Elev C befann sig på gränsen till den närmaste utvecklingszonen och det var jobbigt - och det skall vara det! (Gibbons, 2010). Vidare kunde elev C återge hur hon hade använt sig av tes, argument, viktat argument och bindeord, men hon kunde bara ordet tes, inte argument eller bindeord. Även om Elev C hade haft hjälp av att skriva utifrån tes, argument och bindeord hade inte själva orden blivit aktiva i hennes ordförråd. Hon ansåg inte att hon hade haft hjälp av den gemensamma skrivningen av insändare, eftersom det var ett annat ämnesinnehåll. Det kan vara så att vi arbetade med för många delar i texten; syfte, struktur och språkliga drag på samma gång under en kort period,

så att det inte riktigt var möjligt att lära.”När klassen ska ta sig an en text och titta närmare på den så krävs att läraren sorterar ut någon eller några delar och stannar upp i dem under en tid”(Johansson & Sandell Ring, 2010:41).

### **Elev D**

#### **Likheter**

Elev D började direkt prata om innehållet på frågan hur hon tänkte vid skrivandet av insändaren.

#### **Skillnader**

Elev D började med att berätta om att man börjar med en åsikt och hon kom på, efter lite betänketid, att det heter tes. Elev D hittade inte ordet för argument, men hon visste vad det var. Jag gav exempel på bindeord och elev D kunde uppge termen och dess funktion: ”bindeorden ger ordning till texten, så att man inte skriver allt på en gång”. Elev D ändrade sin text flera gånger.

#### **Syn på undervisningen**

Elev D ansåg att det var bra undervisning, framförallt att vi pratade och diskuterade om viktiga frågor, vilket satte igång hennes tänkande. Eleven tyckte att det var vissa svårigheter att skriva den andra texten, då det var många olika saker att tänka på, såsom innehåll och struktur. Elev D ville inte ändra på något med undervisningen. Hon ville arbeta en gång till med samma område och tyckte att andra elever också borde jobba med tema mobbning, så att de börjar tänka på dessa viktiga frågor.

#### **Kommentarer**

##### **Elev D**

Elev D visade ett stort engagemang för ämnet, eftersom det känns ”på riktigt”, sade hon. Hon lyfte fram att det var viktigt att även andra elever skulle arbeta med detta område. Vi pratade om att vi kanske skall sprida elevernas texter till andra klasser. Gibbons resonerar om vikten av att eleverna är engagerade i uppgiften, vilket hon ser som det allra viktigaste (Gibbons, 2010). Elev D visade verkligen att engagemanget är drivkraften för lärande och att hon har blivit så engagerad i ämnet att hon också tänkte på att elevernas åsikter och resonemang skall komma utanför klassrummet. Elev D visade att hon har tillägnat sig strukturen och att hon har förstått hur man arbetar med argument, som talar om varför man har sin åsikt. ”Syftet är att eleverna skall förstå vad de olika strukturerna och de olika språkliga dragen gör för jobb i texten för att syftet med texten ska uppnås” (Johansson & Sandell Ring, 2010:35).

## **5. Diskussion**

Först av allt vill jag inleda med att ta fram att studien baseras på min egen undervisning och därmed finns det risk för att tolkningarna blir påverkade. Jag tänker att min position som elevernas lärare gör att jag kan ha en benägenhet att tolka resultaten mer välvilligt än vad en utomstående person skulle ha gjort. Vidare blev det en obalans mellan skrivtillfälle 1 och 2, eftersom eleverna kom in mer i arbetet i slutskedet och lade ner mer arbete på text 2.

Elevernas texter får utgöra utgångspunkt för slutdiskussionen, sedan går jag vidare till elevernas reflektioner om sitt skrivande och avslutningsvis gör jag korta reflektioner utifrån kritiken av genrepdagogen kopplat till mitt material.

Elev B och C hade tydligare förstått textens kontext och syfte, när de skrev andra gången. Eleven B:s första text innehöll många olika perspektiv och hans text handlade om mobbning som fenomen. Eleven tänkte inte på syftet, att texten var en insändare, som skulle ange skribentens åsikt samt övertyga läsaren. I undervisningen som följde efter första skrivtillfället,

fortsatte vi att ta upp i vilka sammanhang insändare förekommer och varför man skriver insändare. Elevens andra text är satt i ett sammanhang och syftet är tydligt. Elev B ville få ut sin åsikt om hur viktigt det är för elever att ha bra kompisar. I den andra texten förmådde eleven att bygga upp textstrukturen med tes, argument och en passande avslutning. Detta utgör belägg för spår av den explicita undervisningen. Elev C fick tydligare tag på kontext och syfte vid det andra skrivtillfället. Dock behöver vi titta närmare på under vilka förutsättningar text 1 skrevs. Texten skrevs efter fas 1, då vi hade byggt upp det gemensamma ämnesområdet för ”Vänskap och mobbning”. Eleverna hade läst fyra insändare och diskuterat dessa till innehållet. De fick därefter instruktionen att skriva en insändare om mobbning och utgå från: Vad anser du om mobbning? Förklara dina tankegångar? Sedan fick eleverna skriva på egen hand, men de fick ta hjälp av lärare och t ex föräldrar. Kanske förstod elev C inte att hon skulle arbeta mer med texten, eftersom hennes text var skriven mer som en kort skiss. I så fall behöver det inte handla om den explicita undervisningen som har gjort skillnad utan om ett missförstånd. Samtidigt ligger det i den explicita undervisningen att instruktionen i sig blir väldigt tydlig. Eleven skrev också att hon var nöjd med sin text, vilket kan tyda på att hon hade tagit uppgiften på allvar. Vad det gäller elev C kan man se tydliga framsteg i text 2, då eleven förmår att skriva en innehållsrik insändare med tes, argument, avslutning och eleven inhämtar även fakta för att kunna visa på lösningsförslag. Detta kan innebära belägg för spår av den explicita undervisningen, men det beror på hur vi ser på hennes första text.

Beträffande elev A och D blir det lite svårare att göra en jämförelse mellan texterna, eftersom skribenterna har läst modelltexten innan de skrev text 1 och tagit stora intryck av den. Man kan spekulera kring varför de i så stor utsträckning ”härmar” modelltexten. Det kan bero på att de känner osäkerhet inför textstrukturen och tar efter för att kunna genomföra uppgiften. Beträffande den andra texten hade elev A:s text en tydlig struktur med tes och argument, även om hon tappade tesen till viss del under argumentationen. Elev D var helt bunden till modelltexten i sin första text. I den andra texten var hela resonemanget mer tydligt, med bl. a inledande bindeord till argumenten och en avslutning, även om två av hennes argument kan ses som upprepningar. Jag kan sammanfattningsvis inte dra någon slutsats om den explicita undervisningens påverkan, beträffande elev A och elev D, eftersom jag inte har någon text som kan tjäna som jämförelse. Ingen av de fyra texterna skrivna vid det andra tillfället hade argument som stöddes av fakta, även om skribent C och D anknöt till fakta i sin text fick de inte in det i något av argumenten. Detta kan vara ett tecken på att vi arbetade lite för snabbt med argument.

Konsten att finna argument och att argumentera är svårt på olika sätt, som har tagits upp flera gånger i denna studie. Toulmins modell (2003) för att åskådliggöra argument visar på komplexiteten. Han identifierar tre grundläggande delar i ett argument; ett påstående, ett antagande och en faktadel. Antagandet förklarar varför faktadelen understödjer påståendet. Toulmin ger ett klagörande exempel. Påståendet är: ”Köp vår produkt som ger vita tänder”. Faktadelen är: ”50% vitare tänder efter en viss tid”. Antagandet är: ”Människor vill ha vitare tänder”. Toulmin menar att den svagaste delen är när antagandet är svagt. Bedömningen av antagandets styrka kan vara svårt att avgöra. Du rör dig i en grupp och i en kontext där vissa antaganden är givna och det kan vara svårt att se utanför sin egen sfär. Elev A kunde inte finna några motargument till sin tes ”Alla behövs i kampen mot mobbning”. Hon ansåg att alla tycker att mobbning måste bekämpas tillsammans. Elev D upprepade samma argument men med andra ord. Med detta resonemang vill jag visa på hur komplext det är med argumentation.

I elevernas egna reflektioner om sitt skrivande tog samtliga elever upp att de tyckte att ämnet var stimulerande och upplevdes mycket viktigt. En elev uttryckte sig på följande sätt ”Det är viktigt att alla elever får höra detta om mobbning”. Elevernas engagemang och att de kände att ämnesområdet var angeläget var väldigt viktigt (Gibbons, 2010). Elevernas

kommentarer och arbetsinsatser under arbetets gång vittnar om nyfikenhet och lust att lära. ”Den (utbildningen) ska främja alla elevers utveckling och lärande samt en livslång lust att lära (Lgr11). Det är en förutsättning att ämnet utgår från eleverna och engagerar eleverna. Likaså är fas 1 i cirkelmodellen för lärande och undervisning av yttersta vikt, eftersom lärare och elever arbetar tillsammans med faktainhämtande och reflektioner om ämnesområdet. Har eleven inte bakgrundskunskaper om det aktuella ämnet finns det en stor risk att texten kommer att ha brister när det gäller innehållet (Gibbons, 2006). Är innehållet bristfälligt underbyggt kommer det att påverka även den argumenterande delen, eftersom innehållet, med kunskap och reflektioner om ämnet behövs för att kunna bygga upp en trovärdig argumenterande text och det oavsett om skribenten behärskar textens struktur och språkliga drag. Elev B:s andra text visade, trots att den är relativt kort, på att eleven var insatt i ämnet. Inledningsvis skrev han ”Jag tror att alla kan vara bra kompisar bara man tänker på det och diskuterar så att man ser sig själv.” Bakom denna mening ligger det många diskussioner utifrån hur en bra kompis är och hur du är som kompis. Vi pratade om att man ibland gör saker utan att tänka efter och att det är viktigt att reflektera över sitt eget agerande.

Tidsaspekten är viktig på kort och lång sikt, eftersom varje fas måste få ta tid och genomarbetas ordentligt, men det kan inte hålla på för länge, eftersom det kan påverka elevernas motivation och intresse. Arbetet med olika genrer måste ske kontinuerligt under hela skoltiden och byggas på efter hand. Både elevernas skriftliga svar efter det första skrivtillfället och deras muntliga reflektioner efter det andra skrivtillfället visade på att ämnet för skrivandet var det centrala. Samtliga elever utgick ifrån det, när de svarade på frågan hur de tänkte när de skrev insändaren. De började berätta om ämnet och hur de byggde upp själva innehållet. Men beträffande den andra texten tog eleverna också upp hur de hade gått tillväga rent formmässigt; att de startade med tesen och sedan gick vidare med argument och försökte hitta en passande avslutning. Ingen av eleverna tog upp formen, när de svarade skriftligt efter det första skrivtillfället. Det kan bero på att de endast tänkte på att ta med om innehållet. Det som talar emot är att eleverna vid frågan om det finns någon skillnad mellan hur de skrev den första gången och vid det andra tillfället svarar samtliga jakande. Eleverna tog upp att de vid det andra tillfället även tänkte på forminnehållet. De visade i olika grad upp kunskaper om vissa metaspråkliga ord för argumenterande text, men om eleven inte kunde själva termen för t ex argument, så kunde de förklara vad ett argument är. Vårt temaarbete kunde ha behövt mer tid vad det gäller framförallt fas 2, då man tittar närmare på själva språket och de språkliga dragen. ”Det är en fördel att ta *en del* av strukturen eller *ett språkligt drag* i taget och återkomma till det vid flera tillfällen genom olika modelltexter för att elever skall förstå mönstret” (Johansson & Sandell Ring, 2010:35). Vidare skriver Johansson och Sandell Ring att metaspråket byggs upp successivt i samtal om texter och deras mönster (ibid.). Vi arbetade endast två lektioner utifrån en modelltext och samtidigt med flera drag i struktur och språk. Skälet till att metaspråket inte blev mer utvecklat kan även bero på att eleverna har varit kort tid i Sverige och att det blev för mycket att ta in på en gång. Sammanfattningsvis vill jag säga att elevernas reflektioner, efter andra skrivtillfället, visade att det fanns spår av den explicita undervisningen.

Under avsnittet ”Kritiska synpunkter på genrepedagogiken” kom det bl. a fram att det finns risker att den explicita undervisningen endast blir till instruktioner och strukturbyggnationen reduceras till mallar. Samtliga elever betonade hur centralt själva ämnesinnehållet var för dem vid skrivandet. Det kan tolkas som att det går bra att förena de två delarna: arbete med ämnesområdet och explicit skrivundervisning. Jag vill betona att samtliga elever ansåg att de hade lärt sig hur man skriver en insändare och var mycket nöjda med det. De kände att de hade erövrat ny kunskap. Enligt tidigare resonemang vill jag lyfta fram vikten av att eleverna känner sig förankrade i ämnesområdet och att det finns tillräckligt med tid. Dock är det av yttersta vikt att tänka vidare på kritiken. Watkins visar också att det kan finnas en benägenhet

för lärare att pressa in texten i en struktur för att kunna tydliggöra genren (1999). Det kan vara tänkbart att elev B:s andra text kan ha reducerats till sitt innehåll p g a att han pressade in texten i en struktur. Kanske binder den eleven mer än den ger ordning till innehållet.

Återigen vill jag poängtera att det behövs tid för att arbeta genrepedagogiskt. Detta är nödvändigt så att vi kan återkomma till elevernas texter och visa på utvecklingsmöjligheter. Jag antar att den tid man lägger ner på undervisningen i början blir en tidsvinst i slutändan, när eleverna behärskar hantverket att skriva en text i en viss genre. Till elev B kan vi visa på hur eleven kan gå vidare i sin argumentation och fördjupa resonemanget. Lärare behöver tid för att hitta lämpliga texter som kan tjäna som modell för en genre. Vidare är det förstås viktigt, i ett längre perspektiv, att visa eleverna att många texter är en blandning av olika genrer och utgör s.k. *makrogenrer* (Hedeboe & Polias, 2008).

## 6. Sammanfattning

Avslutningsvis vill jag lyfta fram att vissa spår av den explicita skrivundervisningen går att hitta i två av elevtexterna. I elevernas reflektioner över sitt eget skrivande visar de fyra eleverna att de i olika grad har fått viss tillgång till ett metaspråk. Även om termerna inte är aktiva, så kan eleverna förklara innebörden. Eleverna ansåg att undervisningen har inneburit en förändring i deras skrivande av en insändare och de har fått tillgång till fler verktyg för sitt skrivande. Samtliga elever kan också ge metaspråkliga kommentarer till sina texter.

I diskussionen har jag också resonerat om kritiska synpunkter på genrepedagogiken och dessa är förstås viktiga att beakta. Enligt denna kritik kan den explicita skrivundervisningen reduceras till innehållslösa instruktioner, om inte de olika faserna i cirkelmodellen för undervisningen och lärande får tillräckligt med tid. Perspektivet på elevernas lärande måste gälla hela skoltiden.

Med tanke på elevernas korta vistelsetid i Sverige, sex månader respektive tio månader, anser jag att det är imponerande att de på detta sätt har kunnat uttrycka sina åsikter och tankar i skrift. Jag väljer att avsluta med att upprepa elev B:s ord: ”Jag vill säga: Det är jätteviktigt för mig att vi jobbade med insändare. Jag blev glad när jag hade gjort klart insändaren och jag tänkte för mig själv; jag kan klara att lära mig svenska bra och snabbt!”

## 7.Referenser

- Abrahamsson, T. & Bergman, P. (2005), *Tankarna springer före - att bedöma ett andraspråk i utveckling*. Stockholm: HLS Förlag.
- Bernstein, B. (1990), *The Structuring of pedagogic Discourse. Class, Codes and Control, Vol. 4*. London and NY: Routledge.
- Bernstein, B. (1971), *Theoretical Studies towards a Sociology of Language. Class, Codes and Control, Vol. 1*. London, Henley and Boston: Routledge & Kegan Paul.
- Callaghan, M. & Rothery, J. (1988), *Teaching Factual Writing: A Genre-based Approach*. Metropolitan East Disadvantaged Schools Program, Sydney.
- Christie, F. and Derewianka, B. (2008), *School Discourse*. London & New York: Continuum.
- Cummins, J. (2006), Förord av Jim Cummins. I: Gibbons, P. *Stärk språket, stärk lärandet. Språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt för och med andraspråkselever i klassrummet*. Uppsala: Hallgren & Fallgren. Sid. 9-14.
- Del ur Lgr 11: Kursplan i svenska som andraspråk i grundskolan. [www.skolverket.se](http://www.skolverket.se)
- Del ur Lgr 11: Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011 [www.skolverket.se](http://www.skolverket.se)
- Denscombe, M. (2000), *Forskningshandboken – för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Lund: Studentlitteratur.
- Gibbons, P. (2010), *Lyft språket, lyft tänkandet. Språk och lärande*. Stockholm: Hallgren & Fallgren.
- Gibbons, P. (2006), *Stärk språket, stärk lärandet. Språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt för och med andraspråkselever i klassrummet*. Uppsala: Hallgren & Fallgren.
- Halliday, M.A.K. (1994), *An Introduction to Functional Grammar*. (2<sup>nd</sup> ed.). London: Edward Arnold.
- Hedeboe, B. & Polias, J. (2008), *Genrebyrån. En språkpedagogisk funktionell grammatik i kontext*. Uppsala: Hallgren & Fallgren.
- Hertzberg, F. (2006), Genreskrivning under senare skolår: att berätta räcker inte. I: Bjar, L. (red.), *Det hänger på språket*. Lund: Studentlitteratur.
- Holmberg, P. & Karlsson, A-M (2006), *Grammatik med betydelse. En introduktion till funktionell grammatik*. Uppsala: Hallgren & Fallgren.



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

Kuyumcu, E. (2011), *Utvärdering av Knutbyprojektet. Genrebaserad undervisning i en F-6-skola*. Stockholm: Utbildningsförvaltningen Stockholms stad, Språkforskningsinstitutet.  
www.pedagogstockholm.se

Kuyumcu, E. (2010), Bedömning av elevtexter i ett genrepedagogiskt perspektiv. I: Olofsson, M. (Red.), *Symposium 2009. Genrer och funktionellt språk i teori och praktik*. Stockholm: Nationellt centrum för svenska som andraspråk och Stockholms universitets förlag.

Kuyumcu, E. (2004), Genrer i skolans språkutvecklande arbete. I: Hyltenstam, K. & Lindberg, I. (red.), *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur.

Martin, J. R. & Rose, D. (2008), *Genre Relations. Mapping Culture*. London & Oakville: Equinox.

Martin, J. R. & Rose, D. (2007), *Working with Discourse. Meaning Beyond the Clause*. London & New York: Continuum.

Rose, D. (2010), *Reading to learn. Accelerating learning and closing the gap*. Book 4. Assessing Writing. www.readingtolearn.com.au

Sellgren, M. (2011), *Den dubbla uppgiften. Tvåspråkiga elever I skolans mellanår arbetar med förklarande genre i SO*. Licentiatuppsats I tvåspråkighetsforskning. Forskarskolan SLIM. Språk och lärande I mångfaldsperspektiv.

Skolverket (1998), *Nationella kvalitetsgranskningar*. Stockholm: Skolverket.

Toulmin, S. E. (1958/2003 Andra upplaga), *The Uses of Argument*. New York: Cambridge University press.

Verenikina, I. (2003), *Understanding Scaffolding and the ZPD in Educational Research*. Australian Association of Educational Research conference.  
<http://www.aare.edu.au/03pap/ver03682.pdf>

Vygotsky, L. (1986), *Thought and Language*. Kozulin, A. (Trans. And Ed.). Cambridge, Mass. & London: The MIT Press.

Vygotsky, L. (1934/1978), *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge: Cambridge University press.

Watkins, M. (1999), Policing the Text: Structuralism's Stranglehold on Australian Language and Literacy Pedagogy. *Language and Education*, 13 (2), pp. 118-132.

Wood, D., Bruner, J. & Ross, G. (1976), The role of tutoring in problem solving. *Journal of child psychology and psychiatry*, 17, 89-100

## 8. Bilagor

### Bilaga 1

#### Frågor vid första tillfället

Hur tänkte du när du skrev insändaren?

Hur var det att skriva insändare?

Ändrade du texten någon gång?

Läste du igenom texten? Fick någon annan person läsa igenom texten?

Blev du nöjd?

#### Frågor vid andra tillfället

Finns det någon skillnad mellan hur du skrev första respektive andra texten? Vad? Varför?

Vad tänker du om tiden, som vi arbetade med projektet? För lång? För kort?

Vad anser du om undervisningen? Vad var möjligt att lära sig?

Om du fick ändra på undervisningen vad skulle du ändra på ?

## Bilaga 2

Hej!

Mitt namn är Maria Asklöf och jag arbetar i \_\_\_\_\_skolans förberedelseklass. Denna termin läser jag en kandidatkurs i andraspråksundervisning på \_\_\_\_\_ universitet. Just nu håller jag på att skriva en uppsats som handlar om genrepedagogik. Jag kommer därför att behöva intervjua ett antal elever på högstadiet och även låta eleverna skriva texter. Dessa texter kommer att finnas med och analyseras och jag kommer även att ta med några av elevernas svar. Vidare har eleverna även fått svara skriftligt på vissa frågor och dessa svar kommer också att finnas med.

Jag kommer att spela in intervjuerna med hjälp av en diktafon. Dessa ljudfiler kommer endast jag och min handledare att ha tillgång till, och de kommer att förstöras när jag blivit klar med uppsatsen.

Deltagandet är frivilligt, och även om ni tackar ja, så kan ni när som helst välja att avbryta; detta gäller även under själva intervjuerna.

Samtliga elever som medverkar kommer att vara anonyma; era namn och andra uppgifter som kan tänkas avslöja vilka ni är och er identitet kommer inte att framkomma i uppsatsen. Avidentifieringen gäller även skolans namn, och i vilken stadsdel och förort som den är placerad. Det kommer med andra ord inte att framgå vem eller vilka, som sagt vad.

**Tack för din medverkan!**

Härmed samtycker jag till ovanstående villkor:

\_\_\_\_\_/2011

Namnunderskrift: \_\_\_\_\_

*En kopia av detta samtyckesbrev finns tillgängligt för dig att erhålla.*

### Bilaga 3

#### Mobbning är olagligt!

Jag anser att det är allt för många barn som blir mobbade i skolan i Sverige. Det ska inte vara så! I lagen står det att man inte ska ge sig på någon annan eller kränka någon. BRIS är en förening som står för barnens rätt i samhället. De som arbetar där får hundratals samtal varje månad av barn som råkat ut för mobbning. Det är faktiskt den allra vanligaste anledningen att barn ringer till dem.

För det första ska alla barn som är i skolan må bra. De ska inte vara rädda för att bli mobbade. Mobbningen kan gå så långt att de mobbade inte vågar gå till skolan. När de inte går till skolan får de kunskapsluckor! De utsatta barnen får hela sin framtid förstörd! Du vill väl inte att det ska hända ditt barn?

För det andra tycker jag att om någon blir mobbad ska skolan ordna ett möte dit de mobbade barnen och mobbarna kommer med sina föräldrar. Då skulle föräldrarna få veta vad som pågår mellan deras barn om de inte vågat säga något till dem. Barnen skulle få prata ut om allt de har utsatts för och berätta för lärarna vad som föregått mellan mobbaren och barnet som blivit mobbad (offret).

För det tredje brukar de som mobbar vara osäkra på sig själva. Det är oftast de som ger sig på andra barn. Mobbarna brukar vara osäkra på grund av saker som händer i familjen och hemma, t.ex. skilsmässor, bråk hemma, eller ingen uppmärksamhet av sina föräldrar. Jag tycker att de osäkra barnen borde få hjälp på något sätt så att de blir självsäkra igen. Det ska finnas en kurator på varje skola!

Nu är det dags för alla vuxna och alla kamrater att säga ifrån ordentligt så att vi får slut på mobbningen!

Namn, Stockholm