



HÖGSKOLAN
I HALMSTAD

Examensarbete II 15 hp

EXAMENSARBETE



“Vad ska jag skriva nu då?”

- en aktionsforskningsstudie om hur elever och lärare använder sig av metaspråklig förmåga i arbete inspirerat av genrepedagogik

Renate Andersson och Ellen Karlsson

Examensarbete II 15 hp

Halmstad 2016-06-27

“Vad ska jag skriva nu då?”

- en aktionsforskningsstudie om hur elever och lärare använder sig av metaspråklig förmåga i arbete inspirerat av genrepedagogik

Titel: "Vad ska jag skriva nu då?" - en aktionsforskningsstudie om hur elever och lärare använder sig av metaspråklig förmåga i arbete inspirerat av genrepedagogik

Författare: Renate Andersson & Ellen Karlsson

Sektion: Akademin för lärande, humaniora och samhälle

Handledare: Jonna Johansson och Ole Olsson

Examinator: Claes Malmberg

Tid: Vårterminen 2016

Sidantal: 23

Nyckelord: Berättandetexter, Genrepedagogik, Metaspråk, Skrivprocess, Stöttning

Sammanfattning: Tidigare forskning visar att elever kan ha svårt för att börja skriva berättandetexter och inspireras för att komma vidare i skrivprocessen. I följande studie har elevers arbete med berättandeskrivning studerats för att undersöka om genrepedagogik kan utveckla och stötta elever i sitt skrivande. Elevers kommunikation mellan varandra och med lärare var också väsentligt att undersöka för att få syn på eventuella svårigheter kring berättandetexters struktur och språkliga drag. Syftet med denna studie är därför att undersöka och utveckla kunskap om elever och lärares användning av metaspråklig förmåga i arbete med elevers egenproducerade texter, inspirerat av genrepedagogik. Tillsammans med berörda skolor identifierades ett utvecklingsområde. Detta mynnade sedan ut i en gemensam planering utifrån genrepedagogikens fyra faser som innebär att arbetet börjar i ett mer lärarlett arbete och slutar mer elevstyrt. Studien är en aktionsforskning eftersom att genrepedagogiken initierades som en ny metod på skolorna. Allt material som samlades in skedde via videoinspelning och elevtexter. Resultatet är tänkt att svara på följande forskningsfrågor: *Hur kommunicerar elever och lärare samt elever och elever med varandra om berättandetexters struktur och språkliga drag?* och *Vilka olika kriterier som nämns i helklassamtal om berättandegenrens struktur kan utgöra ett stöd i elevers egenproducerade texter?* som mynnade ut i följande kategorier: *Kommunikation mellan elever och elever samt lärare och elever* och *Helklassamtalets betydelse för elevtexterna*. En övergripande slutsats av resultatet är att en kommunikation sker mellan elever och elever samt lärare och elever, de använder sig av en metaspråklig förmåga för att prata om texters struktur och språkliga drag, eleverna kan med hjälp av genrepedagogiken utveckla sitt skrivande och kan finna ett stöd i genrens typiska struktur.

Förord

Under vårterminen 2016 fick vi möjligheten som lärarstudenter att utveckla och undersöka ett intresseväckande område vilket resulterade i den här studien. Det har varit ett lärorikt, intressant och intensivt arbete. Fördelningen av arbetet har skett på ett rättvist sätt och båda har varit införstådda med arbetets samtliga delar. För att båda skulle vara införstådda med studiens tidigare forskning och de teorier som ligger till grund för studien valde vi att läsa in oss och skriva lite var inom varje teori. Studiens datamaterial har samlats in från berörda skolor och materialet har analyserats av oss båda. Vi har lagt åtskillig tid på att skriva och utveckla detta arbete tillsammans. Arbetet har också fått oss att inse hur viktigt det är att planera och att ha en tidsplan att följa för att genomföra en studie. För att kunna följa tidsplanen samtidigt som käppar satts i hjulet emellanåt har vårt arbete genomsyrats av frasen “skynda långsamt”. Vi har lärt oss vikten av att ha många projekt igång under arbetet, för att kunna växla mellan olika delar i studien och inte behöva känna sig låsta i att skriva efter en viss följd.

Ett stort tack vill vi ge till de lärare och elever som har medverkat i studien. Vi vill tacka våra handledare Jonna Johansson och Ole Olsson som läst vårt arbete flera gånger, ifrågasatt och gett oss förbättringsförslag. Vi vill också tacka varandra för ett gott samarbete och det stöd som vi givit varandra. Till sist vill vi speciellt tacka våra nära och kära som har stöttat oss genom arbetets gång.

Tack,

Renate Andersson & Ellen Karlsson

Halmstad 6/6 2016

Innehållsförteckning

1. Inledning	5
1.1. Syfte och forskningsfrågor	6
2. Teori och tidigare forskning	6
2.1. Genrepedagogik	6
Sociokulturellt lärande	7
Systemisk funktionell grammatik	7
Cykeln för undervisning och lärande	9
2.2. Genrepedagogikens stöd för undervisning	10
2.3. Metaspråklig förmåga	10
3. Metod och design	12
3.1. Förutsättningar	12
3.2. Planera och agera	13
3.3. Observera och dokumentera	13
Videoinspelning	13
Elevtexter	14
3.4. Etiska aspekter	14
3.5. Reflektera	15
3.6. Trovärdighet	15
3.7. Analys	17
4. Resultat	18
4.1. Kommunikation mellan elever och elever samt lärare och elever	18
Gemensam metaspråklig förmåga	19
Stöttning och deltagande i skrivprocessen	20
4.2. Helklassamtalets betydelse för elevtexterna	22
Från samtal om berättandegenrens struktur till färdig elevtext	22
5. Diskussion	24
5.1. Resultatdiskussion	25
5.2. Slutsats och didaktiska implikationer	27
6. Referenser	28

1. Inledning

Att kunna skriva har en avgörande betydelse i människans vardag (Karlsson, 2012). Människan kan bland annat genom skriftspråket uttrycka sig, tolka omvärlden och skapa ett gemensamt sammanhang med andra människor. Karlsson (2012) påpekar att tillgängligheten av texter och textproducerande ökar i samhället och det har blivit allt mer betydelsefullt för kommersiella syften, privatliv och arbetsförhållanden. I de flesta yrken idag krävs det att ha goda läs- och skrivkunskaper för att kunna utföra de arbetsuppgifter som tilldelats. I en del yrken faller det sig naturligt att kunna skriva, till exempel som lärare eller sekreterare men även i mer praktiska yrken som brandman eller snickare, där skrivandet inte är en tydlig del av arbetsinnehållet, krävs en viss skrivkunskap (Karlsson, 2012). Att kunna skriva menar Hyland (2003) är en grundläggande resurs för att kunna kommunicera och få förståelse för andra. Liberg, Geirstam och Wiksten Folkeryd (2010) anser att samhället är i en ständig förändring och det finns idag flera varierande sätt för att kunna utveckla sitt skrivande. Samhället ställer krav på förmågan att kunna skriva och värdera olika typer av texter. Även i skolan krävs det skrivkunskaper och elever möter under sin skoltid flera olika texter och arbetar med dessa på olika sätt (Wiksten Folkeryd, Geirstam och Edling, 2006). Olika texter ska fungera som grund för lärande och kräver därför att eleven förstår textens uppbyggnad och språkliga drag. Skolverket (2011) skriver att varje elev ska få utveckla sina möjligheter att kommunicera och få tilltro till sin egen språkliga förmåga genom att samtala, läsa och skriva. Det är en stor utmaning för lärare att ge alla elever tillgång till skolans språk. Varje dag möter lärare elever med olika bakgrundskunskaper och det är deras uppdrag att skapa möjligheter för att varje elev ska kunna uppnå målen i alla ämnen (Johansson och Sandell Ring, 2012).

Johansson och Sandell Ring (2012) skriver att eleverna ska kunna veta hur en text är uppbyggd, vilket syfte texten har och de ska kunna samtala om olika texter. En förståelse för textens innehåll skapas i ett möte mellan läsare och text i en viss situation (Liberg, 2010). Eleverna behöver få möjlighet till att samtala i många olika situationer och i samtalet mötas av andra som kan ge stöd för att senare på egen hand kunna initiera och bidra i samtalet om olika texttyper. Det genrepedagogiska arbetssättet kan ge eleverna möjligheter att samtala i olika sammanhang och på så sätt utvecklas i sitt skrivande. Läraren kan med hjälp av olika genrer hitta medel för eleverna att producera effektiva och relevanta texter (Hyland, 2007). Enligt Martin och Rose (refererad i Johansson och Sandell Ring, 2012) innebär genrepedagogik att olika texter ingår i speciella mönster och sammanhang, så kallade genrer. Det finns oändligt många genrer som kan sättas in i olika sammanhang, dessa kategoriseras in i genrefamiljer. Några exempel på genrefamiljer är berättandefamiljen, evaluerandefamiljen och faktafamiljen. Eleverna i denna studie skrev berättandetexter som ingår i berättandefamiljen och därför läggs fokus och förklaring på just denna genre. Genrefamiljerna är ett ramverk som kan underlätta i skrivandet eftersom det ger en stödstruktur över en viss genrens språkliga drag och struktur. Deltagarna i studien berör genrepedagogikens "tre ben" (Johansson och Sandell Ring, 2012). Det första benet är sociokulturellt lärande som innebär att eleverna i sitt skrivande lär i samspel med andra och med stöd av läraren. Det andra benet är systemisk funktionell grammatik som innebär att när eleverna skriver använder de sig av typiska språkliga drag och strukturer för berättandegenren. Det sista och tredje benet är cykeln för undervisning och lärande som innebär att det sker en utveckling i fyra faser som går från ett lärarlett till ett mer elevstyrt arbete. Dessa "tre ben" kommer att förtydligas i teori och tidigare forskning. Det finns en del forskning om genrepedagogik och dess inverkan på skrivutveckling men i den här studien

läggs fokus på den kommunikation som sker i ett arbete inspirerat av genrepedagogik. Studien sätter fokus på metaspråket som är ett språk för att tala om språket, vilket innebär att eleverna kommunicerar med andra i en viss kontext och då använder sig av typiska begrepp (Schlepppegrell, 2013). Även detta beskrivs mer ingående i teori och tidigare forskning.

Studien är en aktionsforskningsstudie och i arbetet skapas kunskap tillsammans med elever och lärare på deltagande skolor. Tidigt kontaktades berörda lärare för studien för att identifiera ett problemområde. Det visade sig att eleverna hade svårt för att inleda berättelser, ge texten ett sammanhang och inspireras till att skriva. Därför valdes berättandegenren som utgångspunkt. Ambitionen för studien var att skapa förutsättningar för eleverna att kunna utveckla sitt skrivande av berättelser genom ett genrepedagogiskt arbetssätt. Eftersom att det klagjorts ett problem som innebar att elever och lärare fann en svårighet med att utveckla sina berättelser, blev det således ett naturligt val att studien skulle beröra berättandetexter. Genrepedagogik var den metod som initierades för att undersöka om elevernas skrivande kunde utvecklas och det blev även intressant att undersöka elever och lärares metaspråk. Genrepedagogik var en ny metod för berörda lärare och elever på skolorna och där igenom en utmaning att kunna utveckla ett metaspråk och ett nytt sätt att arbeta på.

1.1. Syfte och forskningsfrågor

Med utgångspunkt i studiens deltagande skolors utvecklingsområde och med genrepedagogik som inspiration, är syftet att undersöka och utveckla kunskap om elever och lärares användning av metaspråklig förmåga i arbete med elevers egenproducerade texter.

- Hur kommunicerar elever och lärare samt elever och elever med varandra om berättandetexters struktur och språkliga drag?
- Vilka olika kriterier som nämns i helklassamtal om berättandegenrens struktur kan utgöra ett stöd i elevers egenproducerade texter?

2. Teori och tidigare forskning

Under denna rubrik följer en förklaring av teori och tidigare forskning som är centralt för denna studie. Här tydliggörs också de begrepp som ligger till grund för studien. Detta är en tolkning av tidigare forskning och teori som presenteras med hjälp av litteratur och studier. Det ges en kort beskrivning av de tre teorier som ligger till grund för *genrepedagogiken* som följs av tidigare forskning om *genrepedagogikens stöd för undervisning*. Därefter görs en tolkning av teori och tidigare forskning kring begreppet *metaspråklig förmåga* och vad det innebär för den här studien.

2.1. Genrepedagogik

Den genrepedagogiska metoden härstammar från Sydney-skolan som utformades av Michael Halliday 1975 som sedan dess har präglat språkteori och utbildning i Australien (Hyon, 1996). Pedagogiken har sedan breddats och även kommit till Sverige. Hyon (1996) menar att genrepedagogik används för det kommunikativa ändamålet inom sociala sammanhang, alltså det talade och skrivna språket. I denna studie valdes därför metaspråket och hur elever och lärare kommunicerar som fokus att titta närmare på.

Enligt Johansson och Sandell Ring (2012) sägs genrepedagogiken grunda sig i tre teorier också kallat tre "ben" som nämnts tidigare. Dessa är Vygotskijs sociokulturella perspektiv, Hallidays systemisk-funktionella grammatik och Martin och Rotherys skolgenrer och cykeln för undervisning och lärande. Under följande rubriker görs en tolkning av hur tidigare forskning och teori presenterar genrepedagogik och cykeln för undervisning och lärande.

Sociokulturellt lärande

Det som barnet för tillfället gör med hjälp av en vuxen, kan det imorgon göra på egen hand. (Lindqvist, 1999, s.271)

Det första benet inom genrepedagogik grundar sig i Vygotskijs sociokulturella perspektiv enligt vilket lärande sker i samspel och där eleverna befinner sig i närmsta utvecklingszon (Johansson och Sandell Ring, 2012). Vygotskij menade att det eleven inte förmår att klara av själv kan hen ta hjälp av en lärare eller kamrat som är mer kompetent inom området och hjälpa eleven till högre nivåer i sin egen utveckling (Bråten och Thurmann-Moe, 1998). Det är i samspelet och samarbetet med andra som eleven lär sig och det är lärandet som styr utvecklingen (Dysthe, 1996). Varje elev har möjlighet till att lära och det är socialt skapade inlärningsmetoder som är av betydelse för utvecklingen. Eleven kan i samspel med andra utveckla sitt språk.

Ett annat nyckelbegrepp inom sociokulturellt lärande är scaffolding som innebär att eleverna behöver stöttning och hjälp för att uppnå maximal utveckling, alltså nå närmsta utvecklingszon. Bruners (refererad i Hedeboe och Polias, 2008) myntade begrepp scaffolding beskrivs som de stödstrukturer som byggnadsställningar ger runt en byggnad. Dessa stödstrukturer "plockas bort" när huset är klart. Den här liknelsen menar Molloy (2008) syftar på det samspel som utgör ett stöd för eleven, med hjälp av lärare och/eller kamrater. Det är genom stödstrukturen eleven kan tillägna sig nya kunskaper och utvecklas. När den sedan tas bort bildas en ny stödstruktur för att eleven ska kunna utvecklas vidare och sträva efter den närmsta utvecklingszonen. Detta ska ske i en social kontext för att eleverna både ska lära av varandra och med hjälp av läraren utvecklas (Bruner, 2006). Säljö (2015) beskriver scaffolding som att den mer kompetenta läraren/kamraten strukturerar och delar upp problemet istället för att lotsa eleven fram. Enligt Bruner (2006) innebär scaffolding att ge eleven de verktyg hen behöver för att själv hitta en lösning på problemet, till skillnad från att lotsa eleven som innebär att ge och beskriva för eleven vad som är svaret.

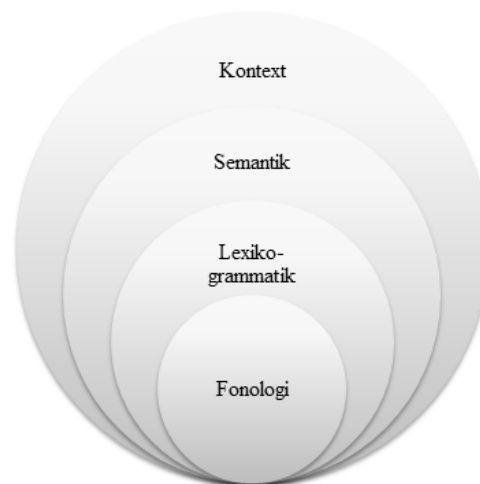
Systemisk funktionell grammatik

Det andra benet är Hallidays systemisk funktionella grammatik som fokuserar på språk och kommunikation. Den funktionella grammatiken är en teori som utvecklades av Michael Halliday på 70-talet (Johansson och Sandell Ring, 2012). Kuymcu (2013) hävdar att Michael Hallidays teori om språk lägger grunden för genrepedagogiken. Teorin lägger vikt vid situationskontextens betydelse och vilket språk som är lämpligt för olika kommunikativa sammanhang.

Martin (1992) förklarar systemisk funktionell grammatik som ett verktyg för att förstå en text i ett sammanhang. Systemisk funktionell grammatik är en generell teori och kan användas för flera språk. Systemisk funktionell grammatik fokuserar på meningsskapande och inte på form

(Halliday och Matthiessen, 2004). Därför är grammatiken funktionell och det är en resurs för att skapa innebörd och betydelse för språket. Enligt Halliday och Matthiessen (2014) har begreppet "text" flera olika betydelser och kan utforskas på olika sätt. Språk är en resurs för att skapa mening och "text" är till för att skapa mening i ett sammanhang. En "text" kan utforskas och identifieras via två huvudsakliga perspektiv som är att fokusera på texten som ett objekt i sig självt och/eller att använda texten som ett instrument för att förstå någonting annat. De två perspektiven kompletterar varandra. För att få förståelse för textens innebörd krävs det att kunna sätta texten i ett sammanhang, detta för att förstå vad det betyder och varför.

Systemisk funktionell grammatik innebär att språket består av olika val som görs omedvetet utifrån det kulturella sammanhanget, situationen och syftet med kommunikationen (Johansson och Sandell Ring, 2012). Detta nätverk av val skapar flera olika kulturella mönster som är förutsägbara, så kallade genrer. Inom en kultur finns det förutsägbara sammanhang och situationer som skapar genremönster och gör det lättare att förutspå hur situationer kommer utvecklas språkligt. Inom systemisk funktionell grammatik finns det fyra skikt som alla har en relation till varandra. Dessa fyra skikt är, kontext, semantik, lexikogrammatik och fonologi. Varje skikt har sina begrepp för att uttrycka förståelse för språket. Här följer en kort beskrivning av skikten, med hjälp av Johansson och Sandell Ring (2012):



Figur 1. Språkets olika skikt (fritt från Johansson och Sandell Ring, 2012, s. 225)

I figur 1 framgår de olika skikten inom systemisk funktionell grammatik. Utgångspunkten för systemisk funktionell grammatik är att kommunikationen och språkanvändandet sker i en kontext. Språkets uttrycksdel som består av bokstäver och ljud är det fonologiska skiktet, det är på detaljnivå. Semantik syftar till språkets betydelsenivå och lexikogrammatik är ord och grammatik på satsnivå som förverkligar och överför språkets betydelse för sammanhanget det används i. Det är sammanhanget som är kontexten.

I den här studien används begreppet berättandetexter, enligt vilket Johansson och Sandell Ring (2012) anser är en genre som är vanligt förekommande i skolan och syftar till att underhålla och engagera läsaren. Johansson och Sandell Ring (2012) påpekar att i en berättandetext finns oftast stegen orientering, komplikation, evaluering och lösning. Orientering är oftast i början av berättelsen och är menat att beskriva miljön, karaktärer och annat som kan vara av vikt för att förstå berättelsen. Komplikation kan beskrivas som att det

sker en händelse eller att ett problem uppstår i berättelsen. Evaluering innebär att karaktärerna i berättelsen försöker lösa problemet och det följs av att finna en lösning.

Cykeln för undervisning och lärande

Det tredje benet inom genrepedagogik är Martin och Rotherys skolgenre samt cykeln för undervisning och lärande. Genrepedagogiken är uppbyggd utifrån olika genrer som Martin och Rose (refererad i Johansson och Sandell Ring, 2012) delar in i olika genrefamiljer, vilka är: berättandefamiljen, faktafamiljen och evaluerandefamiljen. Varje familj presenteras som en genre och har typiska språkliga drag och uppbyggnadsstrukturer. I denna studie undersöks genren berättandefamiljen utifrån cykeln för undervisning och lärande. Kuyumcu (2011) menar att genrerna är organiserade stegvis och bygger på återkommande mönster. Detta mynnar i sig ut i cykeln för lärande som innefattar fyra olika faser som beskrivs av Hedeboe och Polias (2008).



Figur 2. Cykeln för undervisning och lärande. (Fritt från Hedeboe och Polias, 2008, s.15)

I fas ett bygger lärare och elever upp kunskap tillsammans om ett specifikt ämnesområde och tillämpar sig ett ordförråd. Läraren tar också reda på elevernas förkunskaper om ämnet och inkluderar elevernas tankar och idéer. I denna fas identifieras eventuella kunskapsluckor. I fas två modellerar och dekonstruerar lärare och elever texter tillsammans genom att "plocka isär" texten. Detta görs för att få förståelse för delarnas syfte i en text, lärare och elever diskuterar och ifrågasätter tillsammans i denna fas. Ett metaspråk skapas mellan elever och lärare. För att eleverna ska få en klar bild om hur skrivprocessen ser ut skapas här en modell för kommande skrivuppgift. I tredje fasen skriver elever gemensamt med läraren en text. Detta sker i helklass eller i mindre grupper. Här är eleverna delaktiga i att skapa en text som följer de kriterier som elever och lärare gemensamt kom fram till för modellen i fas två. I sista fasen, fas fyra, ska eleverna vara redo att producera egna texter. Eftersom tidigare faser tillsammans har utformats har också en gemensam förståelse om ämnet skapats som gör att lärare och elever förstår varandra på en högre nivå. Vilket innebär att det stöd som ges av läraren i form av feedback till eleverna sker på den språkliga nivå som eleverna behärskar. Cykeln för undervisning och lärande går från ett allt mer lärarlett arbete i undervisningen till att eleverna jobbar mer och mer självständigt (Hedeboe och Polias, 2008).

2.2. Genrepedagogikens stöd för undervisning

Den närmsta utvecklingszonen som nämnts tidigare går hand i hand med begreppet scaffolding och innebär att ett tillfälligt stöd ges som eleverna behöver (Gibbons, 2010). Andersson och Karlsson (2015) har i sin kunskapsöversikt kommit fram till att både lärare och elever kan ha nytta av stödet som genrepedagogik kan ge i form av de strukturer och ramar som genrepedagogik utgör.

Tidigare forskning visar att genrepedagogik ger pedagogisk struktur och stöd för undervisningen. Det underlättar för elever och lärare att med hjälp av genrepedagogikens ramverk, få möjlighet och frihet att utvecklas individuellt men också få det stöd som krävs för att kunna utvecklas vidare. Genrepedagogiken ger möjlighet till att fler elever med olika språkkunskaper kan utvecklas i sitt skrivande. Både Ahn (2012) och Kerfoot och Van Heerden (2015) visar på att elever vars hemspråk inte används i skolan kan med hjälp av genrepedagogik få det stöd som krävs för att komma in i en ny kultur och ett nytt språk. Kerfoot och Van Heerden gjorde en studie i Sydafrika för att undersöka om genrepedagogik kan hjälpa elever med ett andraspråk, för att utveckla skrivandet från det vardagliga språket till skriftspråket och dess språkliga struktur (skolspråk). Ahns studie är gjord i Australien och syftet med studien var att undersöka hur implementeringen av genrepedagogik kan utveckla andraspråkselevens skrivkunskap. Pressleys et al. (2001) studie visade att arbetet med genrepedagogik är komplext och tidskrävande att implementera i klassrumsundervisningen. Arbetet är effektivt för både lärare och elever när lektionerna är målinriktade och utgör ett stöd som bidrar till utveckling. Å andra sidan menar Kuyumcu (2011) att arbetet med genrepedagogik kan hämma elever då fokus främst läggs på struktur och språkliga drag medan innehåll och textproduktion kommer i andrahand. Hon menar vidare att en del elever kan tröttna i sin skrivprocess då det kan ta lång tid och eleverna får inte möjlighet att skriva lika spontant som i andra arbetssätt.

Tidigare forskning är enad om att det ena benet inom genrepedagogik, sociokulturellt lärande, är en avgörande faktor för att elever och lärare ska få stöd i undervisningen. Flera studier använder begreppet scaffolding för att tala om det stöd som lärare ger eleverna i det genrepedagogiska arbetssättet. En studie som använder begreppet scaffolding är Ahns (2012), som skriver att det stöd som läraren ger eleverna gör att de får en medvetenhet om olika texters uppbyggnad och språkliga drag och att texterna kommuniceras på olika sätt beroende på syftet. Detta påstår också Harman (2013) att genrepedagogik är en metod för eleverna att lära sig strukturer på texter och att de kan expandera sitt ordförråd och därtill bli mer medvetna om sin språkliga förmåga.

Samtliga studier synliggör att genrepedagogik kan ge ett stöd för undervisning och tydliggöra texters struktur och språkliga drag för både lärare och elever. Det kan stödja elever i deras skrivutveckling och lärare i sin undervisning eftersom att det ger ramar och stöd för utvecklandet av språket.

2.3. Metaspråklig förmåga

Genrepedagoger anser att det underlättar för eleverna att lära sig språk om de har en medveten kunskap om hur språket fungerar i olika situationer (Johansson och Sandell Ring, 2012). Genom att skapa ett gemensamt språk, ett så kallat metaspråk, kan eleverna samtala

om språket på allas villkor och nivå. Eleverna behöver få förståelse för språkets funktion och vilket språk som lämpar sig i olika situationer. Lindö (2002) menar att det är i samtal om skrivande som eleverna kan få en förståelse för hur språket ser ut och hur det används. Elever som tolkar skrivande som ett krav istället för en möjlighet kan få problem att ta sig an skriftspråket. Det är därför intressant att samtala om elevers upplevelser och uppfattningar om skrivning, för att kunna ge eleverna en mera gynnsam skriftspråksutveckling.

Enligt Schleppegrell (2013) finns det flera olika sätt att definiera begreppet metaspråk. I denna studie används termen metaspråk för att beteckna ett språk för att tala om språket, vilket även är Boström och Josefssons (2006) beskrivning. Även Hansson (2009) förklarar metaspråk som ett språk för språket och anser att metaspråk kan utgöra en grund för kommunikation och kunskapsutveckling. Han anser att det är en angelägenhet att elever genom ett metaspråkligt plan kan tala om text för att skapa kunskap om sig själv och sitt språkliga handlingsutrymme. Hansson (2009) menar att det för lärare handlar om att skapa situationer för eleverna att kunna utveckla sitt språk genom samtal och att ett metaspråk underlättar för eleverna att förstå språk och kommunikation. Hanssons (2009) studie bygger på hur gymnasieelever resonerar tillsammans i smågrupper om språkliga drag i en text. Schleppegrell (2013) påstår att metaspråket gynnas av ett kontextbundet lärande och att med hjälp av aktiviteter utvecklas ett metaspråk. Hon menar vidare att inläring av språk är en process för meningskapande och detta utvecklas via kontextbundna aktiviteter. Att skapa ett metaspråk betyder inte att förståelse föds, till följd av elevens arbete i processen och med aktiviteter i kontexten kan eleven skapa förståelse för ämnet (Schleppegrell, 2013). Liberg et al. (2010) skriver att om eleverna förstår sammanhanget och kontexten i vilken de skriver och talar skapar det förutsättningar för att de ska kunna lyckas i sin skrivutveckling. Enligt Ahn (2012) behöver lärare utveckla och anpassa undervisningen för att elevernas tankar och idéer ska kunna förverkligas. Lindberg (2006) anser att det är genom och i språket som eleverna lär sig de begrepp som utgör grunden för språkets kontext. Lärare behöver hjälpa elever att bli medvetna om hur de skriver och stötta de att komma vidare i skrivandet (Liberg, 2010). Enligt McTavish (2008) behöver eleverna få tillgång till metakognitiva strategier för att kunna utmanas i sitt skrivande och kunna se språkliga mönster. När eleven binder samman metakognitiva strategier med tidigare erfarenheter skriver McTavish (2008) att eleven lär sig kommunicera i kontexten, vilket Schleppegrell (2013) menar är ett metaspråk.

Läraren behöver skapa förutsättningar för eleverna att kunna se skillnader mellan olika genrer och dess olika mönster. Enligt Liberg (2010) behöver elever börja med att få tala om ämnen som ligger de nära och att detta ska ske i en miljö som är trygg för eleven. Eleven kommer då klara av att delta i olika typer av metaspråkliga situationer och utveckla sin förmåga att tala om olika specifika ämnen. Med stigande ålder kommer eleven klara av att tala om ämnen som ligger längre bort eller om något som berör andra menar Liberg (2010) vidare. Det är främst vuxna som initierar till det verbala i barnets tidigare år och förmågan till deltagande i samtal utvecklas mycket snabbt hos ett barn. Det språk som människan utvecklar har sin grund i det liv hon lever eftersom att alla kontexter är unika och utvecklar människan på olika sätt (Bjar, 2006). Schleppegrell (2013) påpekar att ett metaspråk kan utvecklas bland eleverna och skapa en medvetenhet om det språk de använder. De lär sig känna igen mönster och anpassa sig för olika texttyper. Det är i samtal om språk och betydelse som eleverna kan utvecklas i sitt skolspråk från ett mer vardagligt språk. Bakhtins (refererad i Hultin, 2006) teori om skolans talgenre innebär att alla situationer har en existerande genre som är ett ständigt närvarande element i skolan. Vidare menar han att vissa elever behärskar dessa genrer bättre och andra mindre bra, dock kan eleverna ha svårt för att vara medvetna om talgenrens existens i situationen, som kan göra att eleverna behärskar detta olika.

Johansson och Sandell Ring (2012) skriver att elever behöver förstå skillnaden mellan ett skolspråk och ett vardagsspråk. Det handlar om att öva på att utveckla vardagligt talspråk, men också kunna använda ett effektivt skriftspråk. Eleverna ska kunna uttrycka sig på olika sätt i olika sammanhang och för olika mottagare. Enligt Johansson (2009) använder alla språkanvändare sig av tidigare erfarenheter och med åren förvärvas fler kunskaper för att underlätta i tal- och skrivuppgifter. Elever från årskurs 4, 7, gymnasiet och universitetsstudenter hade främst enklare för att tala om berättandetexter i Johanssons studie, som också är den genre som förskolebarn tidigt bekantar sig med. Johanssons (2009) studie undersökte hur tal och skrivning hos elever utvecklades genom åren, där fokus låg på vilken inverkan ålder, genre och modalitet har för betydelse för textproduktion. Hyland (2007) menar att elever uppfattar språk på olika sätt och behöver därför få reflektera över sitt eget språk. Han menar vidare att på så sätt utvecklar eleverna ett fungerande språk i sin skrivning och kan lära sig skriva för läsaren. Hoel (2001) benämner detta som att skribenten ständigt "förhandlar" med läsaren för att bli förstådd. Enligt Yasuda (2011) är det elever som skriver mycket som lättare kan utveckla en genremedvetenhet, där de förstår språket och hur det är uppbyggt. Harman (2013) menar precis som Yasuda att eleverna får med hjälp av ett genrep pedagogiskt arbetssätt utveckla sitt språk och expandera sin begrepps-förståelse samt lära sig texters strukturer.

3. Metod och design

Under nedanstående rubriker följer en beskrivning av genomförandet av studien. Dessa rubriker utgör tillsammans en förklaring över den metod som har använts. De *förutsättningar* som ligger till grund för studien beskrivs. Utvecklingsarbetet pågick i fem veckor och följde de fyra faser i aktionsforskningsspiralen; planera, agera, observera och reflektera. I planeringsfasen planerades arbetet med berörda lärare och elever. Under agera och observera bedrevs undervisningen inspirerat av genrep pedagogiken och det gjordes reflektioner med lärare och elever. Folkesson (2015) talar om aktionsforskningsspiralen som ett sätt att följa en utvecklingsprocess från första idé till färdig produkt. Därför följer en förklaring av det utvecklingsarbete (*planera och agera*) som skett på skolorna. Utvecklingsarbetet ligger till grund för studiens resultat och det är i det arbetet som undervisning har studerats och där en beskrivning görs över hur genrep pedagogik initierats på skolorna. Den *observation och dokumentation* som har gjorts diskuteras och motiveras. De *etiska aspekter* som studien har tagit hänsyn till diskuteras och en *reflektion* görs över val av metod och design. Även vilken *trovärdighet* studien har sätts i fokus och diskuteras, som följs av hur analysarbetet har gått till i rubriken *analys*.

3.1. Förutsättningar

Fokus för denna studie är den praktiska verksamheten i skolan. Studien är en aktionsforskningsstudie som genomförts på två skolor i årskurs 2 och 3, eleverna är 8-10 år gamla. Det var sammanlagt 32 elever och 4 lärare som deltog i studien. Den ena skolan ligger i en by och den andra i en stad.

3.2. Planera och agera

Arbetet inspirerades av genrepedagogiken och utgick från cykeln för undervisning och lärandets fyra faser. Berörda skolor kontaktades tidigt i processen för att tillsammans med verksamma lärare och elever identifiera ett problemområde. Problemområdet var att eleverna enligt berörda lärare och skolans lokala dokumentation behövde utveckla sitt skrivande av berättelser. Eleverna som deltog i studien blev tidigt involverade i arbetet. Cykeln för undervisning och lärande som beskrevs under rubriken teori och tidigare forskning ligger till grund för det arbete som utförts på skolorna.

Arbetet började i fas ett av cykeln för undervisning och lärande, där eleverna fick bekanta sig med den genrepedagogiska metoden. Eleverna deltog i planeringen på så sätt att de fick utforma kriterier att sträva efter, dessa kriterier synliggörs i en tabell (se figur 3, s. 22). Detta skedde i helklassamtal som handlade om elevernas tankar om berättandertexters uppbyggnad och struktur. Eleverna gav förslag på mål att sträva efter när de skriver en berättandertext och förslagen skrevs ner på dator av lärare. I fas två börjar elever och lärare bilda ett gemensamt metaspråk och eleverna analyserade en klassisk saga med hjälp av att ta ut stödord och omformulera sagan till sin egen. I den här fasen fick eleverna också öva på att beskriva miljö och karaktärer, för att träna på hur texten kan bli fylligare och mer intresseväckande. Anledningen till att utveckla beskrivande av karaktärer i berättelser var för att berörda lärare uttryckte en svårighet för detta. I fas tre skrevs en gemensam text i helklass och i fas fyra fick eleverna två och två producera en berättelse. Eleverna involverades också i valet av redovisning, de valde mellan att läsa berättelsen eller göra en sketch. Efter redovisningen genomfördes en kamratbedömning muntligt och skriftlig under redovisandet. Eleverna gav respons till varandra på texterna genom att ge två positiva kommentarer och ett förbättringsförslag. Även läraren gav respons på samma sätt.

Genom utvecklingsarbetets gång fördes loggbok för att kunna reflektera över processen. På grund av dessa loggböcker kunde de ändringar och val som gjordes tydliggöras och reflekteras över. Det gjordes främst för att få en förståelse för den egna utvecklingen och de val som har gjorts (Rönnerman, 2015). Det finns flera olika sätt att reflektera på, dels förekommer det i loggböckerna de förändringar som behövde göras till nästa tillfälle. Det fanns också det som Rönnerman (2015) kallar för diskuterande reflektion, vilket betyder reflektioner som markeras för att kunna diskuteras med andra (i det här fallet medforskaren, berörda lärare och elever) och till sist den teoretiska reflektionen som knyter an till teori och forskning.

3.3. Observera och dokumentera

Dokumentationen består av videoinspelningar när elever och lärare samtalar om berättandeskrivning i helklass, elevernas samtal när de sitter i par under och efter skrivandet av deras texter samt elevtexter.

Videoinspelning

Dokumentationen består av videoinspelningar som observerat undervisningen. Med hjälp av videoinspelningar kunde observationen dokumenteras genom flera infallsvinklar och för att få

ett större utbud av dokumentation filmades flera undervisningstillfällen. Bjørndal (2005) talar om att människan har ett begränsat minne och videoinspelningar kan synliggöra olika detaljer som inte tidigare uppmärksammats. Genom att granska och analysera videoinspelningarna flera gånger om kan detaljer göra sig synliga. Enligt Rönnerman (2015) används videoinspelningar till exempel som ett sätt att observera elevers kommunikation och skapa en medvetenhet om praktiken. I den här studien videoinspelades elever och lärares helklassamtal och deras samtal under skrivprocessen för att kunna utläsa kommunikationen mellan berörda parter. Med videoinspelningarna menar Lindgren (2015) att ett nedslag i praktiken görs och det ger inte en verklig bild av situationen utan så som den uppfattas. Fördelarna med videoinspelning är att kroppsspråk, ansiktsuttryck och verbala kommunikationer eleverna emellan kunde synliggöras (Bjørndal, 2005). Tillsammans med berörda elever och lärare kunde dokumentationen användas för att utveckla praktiken och gemensamt kunde erfarenheten utvidgas (Lindgren, 2012).

Elevtexter

Eleverna producerade i fas fyra av cykeln för undervisning egna berättelser i par. Dessa texter samlades efter avslutat arbete in. Texterna sattes också upp i klassrummet och eleverna fick även redovisa sina texter. Dokumentationen består av elevernas dataproducerade texter som undersöktes och jämfördes med elevernas samtal om texters struktur och uppbyggnad. Enligt Johansson och Sandell Ring (2012) ska eleverna i fas fyra skriva en självständig textkonstruktion, vilket tolkades som att eleverna med någon eller själva skulle skriva en text där lärare stödjer eleverna i mindre utsträckning. Anledningen till att eleverna skrev i par var också för att det var ett önskemål från de berörda lärarna i studien som ansåg att det underlättade för deras elever att kunna stödja varandra i skrivandet.

3.4. Etiska aspekter

Innan arbetet påbörjades skrev berörda elevers vårdnadshavare på information- och samtyckesblankett där de gav sitt godkännande om eleverna fick delta i undersökningen eller inte. I blanketten gavs en kort beskrivning av vad genrepdagagogik innebär och en förklaring av arbetet som skulle utföras på berörd skola. Det tydliggjordes att elevernas deltagande var frivilligt och de fick avbryta processen när de själva önskade.

Arbetet har således tagit hänsyn till de fyra huvudkrav som Vetenskapsrådet (u.å) nämner som forskningsetiska principer, nämligen informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet. Informationskravet innebär att berörda personer informeras om upplägget och vilken uppgift de har i projektet. Deltagarna ska upplysas om att det är frivilligt att delta och de kan avbryta när som helst under processen. Med samtyckeskravet menas att deltagaren ger sitt tillåtande att delta och om personen i fråga är under 15 år, som i denna studie, krävs dessutom vårdnadshavares samtycke. Konfidentialitetskravet innebär att inga individer kommer att kunna identifieras och därför tilldelas fiktiva namn i denna studie. Det anges heller inte vilka skolor eleverna går på. Allt material används enbart i forskningssyfte och ses bara av de två författarna till detta arbete. Efter avslutat arbete kommer all dokumentation raderas. Lindgren (2015) menar att valet av dokumentation är etiskt viktigt eftersom att den data som samlats in är en fråga om att tolka och förstå. Det är också av vikt att ta hänsyn till när och hur dokumentationen ska gå till.

Vilket studien har tagit hänsyn till då alla videoinspelningar har setts av båda författarna och flera aspekter i materialet ifrågasattes och tolkades på mer än ett sätt. Då dokumentationen har skett kontinuerligt under undervisningstillfällena blev det efter hand mer och mer naturligt för eleverna att filmkameran stod i bakgrunden när de arbetade.

3.5. Reflektera

Som tidigare diskuterats under rubriken metod och design finns det några aspekter som kan ha påverkat studien och dess resultat. Det finns flera faktorer som påverkar kvalitén på videoinspelningarna. I denna studie fanns det svårigheter i videoinspelandet som kan ha påverkat resultatet. En svårighet var ljudupptagningen och placeringen av kameran. Det handlade om att få med alla elever på bild och samtidigt få med elevernas samtal via ljudupptagning. Det var också svårt att veta vilken vinkel kameran skulle stå i för att få med så mycket som möjligt av elevernas uttryckssätt. En annan aspekt som Bjørndal (2005) påpekar är att observationen kan bli konstlad på flera olika sätt. Deltagarna för denna studie var inte vana vid att en observatör var närvarande och för att fånga upp elevernas samtal blev kameran synlig för eleverna. Enligt Bjørndal (2005) är det vanligt att situationer kan bli konstlade när en videokamera kommer fram men att det efter några minuter faller sig naturligt att de medverkande inte reflekterar över den. Samtidigt kan videoinspelningar fånga upp det som ögat inte kan registrera i situationen. Med hjälp av videoinspelning som observation har detaljer som inte var tydligt under genomförandet fått en betydelse. Det har varit av stor vikt att kunna återse undervisningstillfällena flera gånger om, få syn på var lärandet sker och hur kommunikationen sett ut. I videoinspelningarna har små detaljer kunnat identifieras genom att spola tillbaka och reflektera utifrån olika perspektiv.

Under arbetets gång på berörda skolor har beslut kring undervisningen fattats för att exempelvis stötta eleverna att komma vidare i skrivprocessen eller i deras samarbete. Det har blivit en tolkning av teorier och tidigare forskning men också en tolkning av de observationer som gjorts. I studien har det blivit allt tydligare vilken roll författarna i denna studie haft för det faktiska resultatet. Det är egna förhållningssätt och ställningstaganden som gjort studien möjlig, men också det som gör att studien ska läsas med ett kritiskt förhållningssätt och att en tolkning görs av studien tillsammans med andra resultat från tidigare forskning och litteratur. Att identifiera ett utvecklingsområde för enbart två skolor kan ifrågasätta överförbarheten till andra skolor och klasser i landet. Dock kan studiens relevans för pedagoger vara intressant för att utveckla berättandeskrivning hos andra elever eftersom ett av målen i Läroplanen är att kunna anpassa skrivning efter textens uppbyggnad och struktur (Skolverket, 2011).

3.6. Trovärdighet

Guba och Lincoln (refererad i Bryman, 2011) påpekar att det inom kvalitativ forskning finns fyra olika delkriterier, *trovärdighet*, *överförbarhet*, *pålitlighet* eller *reliabilitet* och *en möjlighet att styrka och konfirmera*. I detta avsnitt beskrivs och diskuteras studiens validitet. Valet av att göra en aktionsforskningsstudie påverkar studiens trovärdighet. Därför diskuteras och problematiseras även trovärdigheten i studien genom Andersson, Herr och Nihlens (2007) tre aspekter som är centrala inom aktionsforskning. Dessa är *dialogisk validitet*, *processvaliditet* och *demokratisk validitet*.

Trovärdigheten i denna studie ökar på grund av att det material som samlats in består av både videoinspelade observationer och elevproducerade texter som samlats in från berörda skolor. Materialet kan ställas mot varandra för ett mer trovärdigt resultat. Användning av fler än en datakälla menar Bryman (2011) kallas triangulering i sociala sammanhang. På så sätt har flera beskrivningar av den praktiska verksamheten gjorts som gör att trovärdigheten höjs för studien. Båda författarna av denna studie har granskat och tolkat allt datamaterial oberoende av varandra, vilket innebär att författarna har på var sitt håll studerat materialet. Därefter har ett gemensamt ställningstagande av två tolkningar skapats och därav påvisas trovärdigheten eftersom att det är fler än en datakälla som granskats. *Överförbarheten* förklarar Bryman (2011) är hur pass överförbart resultatet är till en annan kontext. I denna undersökning har elever och lärare studerats utifrån olika infallsvinklar på de uppgifter som genomförts. Denna studie är utförd genom ett målinriktat urval som är de personer som valts ut på ett strategiskt sätt för att vara av relevans i forskningen (Bryman, 2011). Eftersom undersökningen skett i två klasser i årskurs 2 och 3 kan en överförbarhet göras till viss del för klasser med liknande problem, men kan inte generalisera över klasser i hela landet. *Pålitlighet eller reliabilitet* menar Bryman (2011) är när en fullständig beskrivning av forskningsprocessen görs. Där vilka beslut som tagits rörande studien och så vidare beskrivs. I denna studie förklaras de val som gjorts under arbetes gång och vilka förutsättningar studien haft. Denna studie är även väl förankrad i tidigare forskning vilket på så vis kan bidra till att höja graden av pålitlighet. I den här studien leds läsaren genom alla val som gjorts som Dysthe (2011) anser är ett sätt att öka trovärdigheten för studien. *Möjlighet att styrka och konfirmera* innebär enligt Bryman (2011) att forskaren ter sig helt objektivt till undersökningen och agerar i god tro. Arbetet ska ske i god tro vilket innebär att författarna inte medvetet ska låta sina personliga värderingar eller teoretiska inriktningar påverka resultatet eller slutsatsen av en undersökning. Detta har inte medvetet påverkat denna studie, men all data är analyserad av två människor med egna bakgrunder och värderingar och därmed insikten om att detta kan påverka resultat och slutsats, men det är samtidigt väsentligt att poängtera att det inte är medvetet. Samtidigt är studien en aktionsforskningsstudie vilket innebär att den kan vara subjektiv i sin inriktning och kan därför avfärdas på grund av att den inte är tillräckligt tillförlitlig (Bryman, 2011). Aktionsforskning kan ändå enligt Folkesson (2015) vara trovärdig om forskaren tydliggör och förstärker de val som gjorts. Hon anser också att mottagaren av studien har makten över att generalisera studien till sin egen kontext och kan på så sätt avgöra trovärdigheten i studien.

Folkesson (2015) benämner vikten av forskarens roll att kritiskt granska val och reflektera över praktiken för att skapa distans till studien. I denna studie gjordes detta i form av reflektioner, muntligt författarna emellan eller tillsammans med berörda lärare. Författarna till studien skrev också loggar. Genom reflektionerna har beslut angående forskningsprocessen tagits och ifrågasatts för att få ett så rättvist resultat som möjligt, detta menar Folkesson (2015) betraktas som trovärdighetsresonemang. Val av metod beskrivs grundligt för att stärka studiens trovärdighet. Förutsättningar, genomförande, dokumentation och databearbetning förklaras tydligt för att förstå de val som gjorts i studien. Resultatet förstärks av utdrag från transkriberingarna, en tabell över struktur och språkliga drag i elevtexterna samt två elevtexter. Valen förklaras grundligt för att öka studiens transparens och på så sätt uppfylls *dialogisk validitet* (Andersson et al., 2007).

Aktionsforskning innebär enligt Folkesson (2015) att data samlas in via den praktiska verksamheten, vilket gör att trovärdighet eller validitet påverkar studiens resultat. Det skedde ett utvecklingsarbete med lärare och elever på en viss skola, därav är det svårare att generalisera resultaten till fler skolor än för den faktiska praktiken där utvecklingsarbetet

skett. Det är skolan som har skapat förutsättningar för att ett utvecklingsarbete skulle ske och därför är de val som gjorts kopplade till berörda elever, lärare och forskare. Skolan identifierade ett utvecklingsområde som ligger till grund för den forskning som gjorts, därav har hänsyn tagits till *processvaliditeten* som innebär att bemöta praktikens specifika problemområde (Andersson et al., 2007). Val av arbetsmetod, det vill säga genrepedagogik, var för att möta skolans utvecklingsområde och genom utvecklingsarbetets gång anpassades undervisningen för att möta elevernas behov och förutsättningar. Detta innebär enligt Andersson et al. (2007) *demokratisk validitet* som används inom aktionsforskning för att tydliggöra de val som gjorts för att möta berörda elevers behov och synliggöra deras deltagande.

3.7. Analys

Genom videoinspelningen fanns möjligheten att pausa och spola tillbaka, detta är enligt Lindgren (2012) innebörden av att göra mikroanalyser. Videoinspelningarna av de observationer som gjorts har transkriberats. Transkribering innebär att omskriva från tal till skrift (Bjørndal, 2005). Det är i transkriberingen möjligt att få syn på detaljer och det kan tydliggöra vissa aspekter av den kommunikation som skedde. Det är dock svårt att undvika den tolkning som görs av videoinspelningarna under transkribering, därför understryks det att detta är en tolkning av vad som skett.

Det transkriberade materialet färgkodades, vilket innebär att olika stycken eller meningar markerades med olika färger för att tydliggöra olika kategorier. Genom färgkodningen tydliggörs vilka mönster eller samband som finns i det transkriberade materialet (Bjørndal, 2005). Datamaterialet har analyserats utifrån vad Bryman (2011) kallar för innehållsanalys. Detta menar han är ett sökande efter bakomliggande teman i den data som analyseras. I den här studien identifierades teman och dessa skrevs på post-it lappar. Post-it lapparna kunde med fördel användas för att skriva ner möjliga kategorier och de reflektioner som gjorts under analysen av det transkriberade materialet.

Videoinspelningarna har transkriberats och analyserats. Denna analys görs för att kunna problematisera studiens syfte och forskningsfrågor. Analysen är en tolkning av den kommunikation som skett mellan berörda parter. Analysen delades in i två kategorier där första kategorin är *kommunikation mellan elever och elever samt lärare och elever*, och andra kategorin är *helklassamtals betydelse för elevtexterna*.

För att kunna svara på den andra forskningsfrågan som lyder: "*Vilka olika kriterier som nämns i helklassamtal om berättandegenrens struktur kan utgöra ett stöd i elevers egenproducerade texter?*" krävdes det att dels göra en analys av elevtexterna för att sedan koppla det till elevernas helklassamtal om berättandegenrens struktur. För att tydliggöra detta utformades en tabell med de kriterier som eleverna använde i samtalen för att förklara vilka språkliga drag som en berättandetext kan innehålla. Under analysarbetet användes kriterierna och innebörden av dessa i ett genrepedagogiskt perspektiv som analyserades i förhållande till elevtexternas innehåll. Här följer en beskrivning av de kriterier som eleverna i helklassamtal gemensamt kom fram till, kriterierna förtydligas eftersom det är dessa som användes i analysarbetet av elevtexterna. Dessa kriterier är rubrik, inledning (orientering), händelse (komplikation), avslut (evaluering och lösning), "röd tråd", skiljetecken, stor bokstav efter punkt och vid namn samt styckeindelning. Johansson och Sandell Ring (2012) skriver att rubriken ska vara informationsrik och ge läsaren en förståelse för kommande läsning.

Eleverna i studien använder begreppet inledning men inom genrepedagogik används begreppet *orientering* som innebär att läsaren leds in i berättelsen som talar om när, vem, var och varför. Därefter sker en eller flera händelser i kronologisk ordning och en *komplikation* förväntas uppstå. Komplikationen är ett problem som huvudkaraktärerna behöver ta ställning till, vilket kallas *evaluering* och i slutet av berättelsen ges en *lösning* på problemet. Berättandetexten skulle också enligt eleverna innehålla en "röd tråd", som innebär att händelserna sker i en kronologisk ordning från början till slut. Skiljetecken, stor bokstav efter punkt och vid namn samt styckesindelning var något som eleverna ansåg att en berättandetext skulle innefatta.

Det ska förtydligas att det är en tolkning utifrån elevernas helklassamtal och Johansson och Sandell Rings (2012) beskrivningar av berättandetexter språkliga drag och struktur som analyserats och givit ett resultat. Utöver tabellen gjordes också en analys av två elevtexter. I analysen av elevtexterna har både Bjars (2006) och Johansson och Sandell Rings (2012) råd för textanalyser hjälpt till i processen. Bjar (2006) menar att textanalysen kan göras på flera olika sätt, två av dessa är att dela in texten i kvaliteter och svagheter. Vilket i denna studie innebär att kvaliteterna i elevtexterna innehåller de kriterier som eleverna i det gemensamma samtalet kommit fram till att en text ska innehålla. De kriterier som elevtexten inte innehåller betraktas som svagheter i denna studie. Anledningen till att elevtexterna analyserades var för att få en insyn i dess språkliga drag och struktur och vilken motsvarighet det hade till elevernas samtal. Analysen syftar till att synliggöra om det finns någon koppling mellan det skrivna och talade. Två texter av sexton lottades fram för att svara på forskningsfrågorna i studien, dels för att kunna göra en utförligare analys och kunna beskriva samband och olikheter mer grundligt. Texterna delades upp i två högar, en hög för texter med en röd tråd och en hög med texter som inte innehöll en röd tråd. En text från varje hög lottades fram för att analyseras. Anledningen till att texterna med eller utan en röd tråd lottades fram, var för att den röda tråden oftast innefattar alla kriterier som eleverna kom fram till i helklassamtal.

4. Resultat

Under följande rubrik är det analyserade materialet i fokus. Det analyserade materialet är indelat i olika kategorier som presenterades i rubriken analys ovan. I resultatet finns också citat från de transkriberade observationerna för att styrka och förtydliga kommunikationen mellan berörda parter. En analys görs av den data som samlats in och det resulterar i följande kategorier. 4.1. *Kommunikation mellan elever och elever samt lärare och elever*, denna kategori innehåller två underrubriker som är till för att förtydliga studiens resultat. Under rubriken *gemensam metaspråklig förmåga* förklaras den gemensamma förståelse som berörda deltagare tillsammans skapar. I *Stöttning och deltagande i skrivprocessen* beskrivs den stöttning som deltagarna mött i arbetet med genrepedagogik och vilket deltagande som kan utläsas av den kommunikation som skett. Kategorin 4.2. *Helklassamtalets betydelse för elevtexterna* finns en underrubrik *från samtal om berättandegenrens struktur till färdig elevtext* där elevtexterna analyseras i förhållande till samtalet i helklass.

4.1. Kommunikation mellan elever och elever samt lärare och elever

Denna kategori syftar till att besvara den första forskningsfrågan som är *Hur kommunicerar elever och lärare samt elever och elever med varandra om berättandetexters struktur och språkliga drag?*

Gemensam metaspråklig förmåga

Elever och lärare kommunicerade med hjälp av att använda sig av olika begrepp och därför blev förståelsen ibland inte så tydlig för alla berörda parter.

Elever kommunicerade med varandra på ett sätt och hade sin förståelse för struktur och drag i texten medan läraren använde sig av andra begrepp för att förklara. Elever och elever skapade ett metaspråk som är förståeligt för dem medan elever och lärare har ett annat metaspråk som visar på en annan förståelse. Detta visas i citatet nedan när läraren använde sig av det typiska begreppet som inledning och visar eleverna vad hen menar när hen läser upp det.

*Läraren: Nu har vi gjort inledningen där. Ni har berättat att draken heter Drakis och han är söt och hans pappa vaktade massor med skatter. (Läraren trycker på tangentbordet). Och han har en lillasyster som heter Drakelina. Nu är det något som händer. (...)
(...) Kalle: Jag skriver ända till mördare. Vänta det är ju nytt. Detta är vad hela familjen är.
Martin: Aa!*

När eleverna pratar med varandra kan en metaspråklig förmåga påvisas i form av Martins svar att han förstår vad Kalle menar med nytt och detta är hela familjen. Eleverna visar förståelse för vad inledning är för något när Kalle pratar om familjen men de visar inte att de behärskar begreppen ännu. De typiska dragen för en berättandetext kan urskiljas men inte de typiska begreppen, däremot kan en gemensam förståelse synliggöras i form av elevernas kommunikation. Läraren använder sig av ett metaspråk när hen pratar med eleverna genom att använda sig av orden inledning och avslut för att förtydliga berättelsens olika delar. Eleverna och läraren kommunicerar här på olika sätt. Eleverna förklarar samma begrepp men med andra ord än läraren och på så sätt kan en gemensam förståelse synliggöras men det saknas en gemensam användning av typiska begrepp för att skrivandet ska utvecklas vidare.

I många fall använde elever och lärare sig av de begrepp som är typiska för berättandegenren. Eleverna i citatet nedan visar användning på berättandegenrens typiska begrepp och kan sätta de i en kontext. Vidare räknar eleverna upp vad en berättelse enligt dem bör innehålla och reflekterar över hur en berättelse kan se ut.

*Lärare: Har ni kollat så allt finns med? ... Kommer ni ihåg vad det var för något?
Molly: Stor bokstav och punkt, röd tråd, handling hm (eleven räknar på fingrarna)
Pär: Beskrivning
Molly: Beskrivning hm ja
Lärare: Det är iallafall bland det viktigaste*

Detta kan förstås som ett slags metaspråk används i just den kontext som eleverna befinner sig i tillsammans med läraren. Läraren visar att hen förstår vad eleverna menar när hen bemöter det eleverna talar om. Via detta samtal kan ett metaspråk visas eftersom eleverna pratar om berättandegenrens begrepp.

Eleverna använde sig av en "planering" som hjälp för att skriva sina berättandetexter. I planeringen fanns det några punkter som elever och lärare gemensamt kom fram till i samtal om berättandetexters struktur och språkliga drag. Eleverna kunde med fördel använda sig av

planeringen för att få stöd i sitt skrivande. Eleverna i kommande citat visar på användandet av den metaspråkliga förmågan att kommunicera om berättelsens uppbyggnad och struktur. De visar på en tydlig kommunikation att komma vidare i skrivprocessen när de kommunicerar hur de ska gå tillväga.

Markus: I luften... (skriver på pappret) men vad ska jag skriva nu då?

Adam: Kom på någonting. Titta på den här. (slår handen mot pappret där planeringen står)

Markus: ..och gick in igen.

Adam: Händelse. Marwix mördade chefen och polisen hjälper Belvin att hitta Marwix på alla ledtrådar de hittar. (läser högt från pappret) Jakob och Belvin.... då kan de liksom hitta någon ledtråd.

I detta citat framgår det att eleverna kan hjälpas åt att komma vidare i berättelsen när de tar hjälp av planeringen. Elevernas gemensamma förståelse kring språket kan också tolkas ur ett annat perspektiv där Markus inte är delaktig i planeringsprocessen och kan inte heller tänka ut vad han ska skriva. Markus vänder sig då till Adam för stöd i skrivprocessens nästa drag. Adam visar en förståelse för vad som ska hända i berättelsen när han tittar på planeringen. Det kan vara så att Markus inte förstår vad "händelse" betyder i detta fall och visar på så sätt heller inte en delaktighet i den metaspråkliga förmågan för just denna kontext.

Stöttning och deltagande i skrivprocessen

I analysarbetet framgick att elever och elever ofta stöttade varandra i skrivprocessen, men även att lärare och elever stöttade varandra. Elever och lärare var ibland deltagande i skrivprocessen, men det visade sig vara på olika sätt.

När det gäller stöttningen så kunde det vara både uppmuntrande och motverkande stöttning som synliggjordes. Läraren fungerade i många fall som en "byggnadsställning" och försökte stötta eleverna vidare i skrivprocessen. Stöttning kan vara problematiskt, som visas i citatet från transkriberingen nedan:

Lärare: Ja..och vad händer då?

Martin: Han sprutar eld på rumpan.

Läraren: Försök så det blir en bra berättelse inte något tramsigt. Försök gör det så de andra tycker om och lyssna.

Martin: Ja men (rynkar på pannan)

Läraren: Hur gjorde han då, han flög ner mot mördaren och så sprutade han sitt phhh (andas ut högt) en eldslåga på mördaren så att mördaren sprang iväg.

I det här fallet blir det snarare lotsning istället för stöttning. Stöttning genom att lotsa kan bli hämmande när läraren som i det här fallet ger förslag på hur eleverna kan skriva berättelsen. Eleverna har en idé om hur de vill skriva men läraren ger ett annat förslag eftersom att hen anser att elevernas idé blir "tramsig". Läraren gör upprepande försök att ge eleverna förslag på hur de kan skriva texten och eleverna förmår inte att själva gå vidare i berättandeskrivandet. Samtidigt så uppmuntrar läraren eleverna att skriva för mottagaren så att andra ska tycka berättelsen är intressant, kanske för att eleverna ska förstå och intressera sig för mottagaren av texten.

Stöttningen mellan lärare och elev kan också ty sig på ett annat sätt, där stöttning är menad att hjälpa eleverna i processen men där eleverna inte har en tydlig ram för hur de ska gå vidare i skrivprocessen. Kommunikationen mellan lärare och elev brister när de inte har samma

förståelse för skrivprocessens gång. Därför blir stöttningen motverkande och det visas i följande citat från transkriberingen:

*(Eleverna vänder sig om och Martin ställer sig upp på stolen och mumlar något, Martin kryper på golvet mot läraren).
(Läraren går mot Elevernas dator).
Läraren: Vad skulle vi skriva nu?
Kalle: Vi vet inte.*

Vid just det här tillfället har läraren stöttat eleverna tidigare och hjälpt dem i processen att komma vidare, men så fort hen går iväg så tar det stopp för eleverna och de vet inte vad de ska skriva om. Eleverna har svårt att hitta orden och det är en lång process att skriva ett ord på datorn. Läraren har gjort det svårt för eleverna eftersom att hen säger långa meningar och sedan går iväg. Eleverna fastnar på första ordet och sedan glömmer de bort vad de skulle skriva. När läraren går tappar eleverna fokus och därför kommer de inte vidare i processen. Eleverna visar tydligt med kroppsspråket och verbalt att de inte har förstått eller att de inte är fokuserade i sitt skrivande.

I den kommunikation som skedde var eleverna deltagande i den egna skrivprocessen till viss del och de stöttade också varandra i skrivprocessen. Eleverna samarbetar när de är aktiva i skrivprocessen och ger förslag på bland annat formuleringar. Ett exempel på detta är i följande citat från transkriberingen:

*Henrik: Det är bra. (Nickar och tittar på Maria) (Henrik drar med pennan över meningen och läser upp meningen.) ... När.. När han kom tillbaka hade... (Maria börjar skriva) Eller ja, skriv först det så säger jag sen.
(Maria skriver)*

Henrik och Maria skrev en text i fas två av cykeln för undervisning och lärande, de använde stödord för att komma igång att skriva en berättelse. Maria har här börjat skriva på berättelsen och Henrik lutar sig över texten för att läsa. Henrik ger några uppmuntrande ord och uttrycker att det Maria skrivit är bra. Henrik försöker också ge Maria förslag på hur de kan formulera sig i texten och de kommer på så sätt vidare i sitt skrivande. Trots att det är Maria som skriver vid det här tillfället ger ändå Henrik sken av att han är delaktig i skrivandet och stöttar Maria när hon skriver.

En annan aspekt som analysarbetet tydliggjort, var när eleverna inte kunde förmå att stötta och istället motverkade varandra. När eleverna inte förstod eller inte lyssnade på varandra kunde de heller inte komma vidare i skrivprocessen.

*Lina: Nej han var inte alls på skolan. Då måste ju Kristin säga, JA det gör vi (byter röst till lite ljusare) och så kommer poliskommissarien. Det kan ju inte bara vara att poliskommissarien kommer till skolan. (...)
(...) Mia: Jaja men polisen var ju redan där på skolan.
Lärare: Okej men då kanske ni behöver berätta det. Eftersom polisen redan var på skolan slapp de ringa efter han...*

Det här exemplet visar att eleverna motverkade varandra i skrivprocessen. Lina försökte framföra en åsikt om textens innehåll men Mia verkade inte riktigt uppfatta vad Lina menade. Mia missförstod Lina och det blev därför ingen ändring i textens innehåll som Lina uttryckte med sin åsikt. Eleverna kommunicerade här men de saknade stöttning i kommunikationen och förstod inte varandra, därför kom de inte vidare i skrivprocessen.

4.2. Helklassamtalens betydelse för elevtexterna

Utvecklingsarbetet inleddes med att eleverna fick samtala i helklass om berättandetexters struktur och språkliga drag. När de sedan skrev sina självständiga berättelser använde de sig av denna struktur som klassen tillsammans kommit fram till. Under följande rubrik görs en analys av helklassamtalen och dess koppling till de egenskrivna texterna. Detta görs i en tabell och med två elevtexter för att tydliggöra studiens resultat. Denna kategori kan kopplas till studiens andra forskningsfråga, som är: *Vilka olika kriterier som nämns i helklassamtal om berättandegenrens struktur kan utgöra ett stöd i elevers egenproducerade texter?*

Från samtal om berättandegenrens struktur till färdig elevtext

I tabellen (figur 3) synliggörs hur många texter som använde sig av de typiska språkliga drag som eleverna uttryckte i samtalen. Exempelvis fanns det ett *avslut* (evaluering och lösning) i åtta av sexton elevtexter. *Rubrik* och *inledning* är något som eleverna sätter stort fokus på. *Händelse*, *skiljetecken*, *stor bokstav* är vanligt förekommande i elevtexterna men däremot är *avslut* och *“röd tråd”* inte lika vanligt.

Kriterier för en berättandetext	Användning i elevtexter (16 totalt)
Rubrik	16
Inledning (Orientering)	16
Händelse (Komplikation)	15
Avslut (Evaluering och lösning)	8
“Röd tråd”	8
Skiljetecken	14
Stor bokstav efter punkt och vid namn	14
Styckeindelning	12

Figur 3. Tabell över elevtexternas språkliga drag och struktur.

För att kunna undersöka hur elevtexterna motsvarade elevernas samtal, görs här en analys av två elevtexter. I förstahand görs en analys av texterna och sedan sätts det i relation till elevernas samtal om språkliga drag och struktur (figur 3). Den första texten är en elevtext från årskurs två. Texten är skriven av två tjejer och handlar om två kaniner.

HOPPA PUFF

Det var en gång två tjejer som var syskon. Dom hette Nova och Lisa och bodde på en gård. Dom hade två kaniner som hette Piff och Puff.

Idag skulle Piff och Puff på hopptävling. Nu satte sig Nova och Lisa i bilen och körde till tävlingen. Efter en stund hade dom kommit fram.

Piff var först ut. Piff klarade hela banan men när det var Puffs tur vägrade han att hoppa sista hindret och alla ropade:

- *HOPPA PUFF!*

Puff blev stressad och hoppade hindret. Puff rev hindret och landade fel med foten. Det rann blod. Lisa ringde till veterinären. En ambulans kom till hopp tävlingen. Lisa bar Puff till ambulansen. Puff fick bandage runt tassens sen åkte dom hem. Lisa och Nova gav Puff och Piff morötter på kvällen.

Elevtext 1. Hoppa Puff.

Texten innehåller samtliga delar av vad eleverna i samtalen beskrev att en berättandetext kan innehålla, dessa visas i tabellen ovan (figur 3). Detta innebär att följande delar var med i berättelsen, rubrik, inledning, händelse, avslut, "röd tråd", skiljetecken, stor bokstav och styckeindelning. Eleverna har valt att ha en innehållsrik rubrik, som ger antydning om vad berättelsen kommer att handla om. Rubriken hade blivit mer informationsrik om de hade skrivit till att det var *kaninen* Puff som hoppade. Däremot lockar rubriken läsaren till att läsa vidare. I inledning beskrivs syskonen Nova och Lisa och att de bor på en gård. Här skapas en orientering som gör det tydligt för läsaren vem det handlar om och var berättelsen utspelar sig. Det följs av en händelse och en komplikation, att de ska på hopp tävling med sina kaniner. Den ena kaninen Puff skadar sig, vilket innebär ett problem som behöver lösas. Lösning är att en ambulans kommer och Puff får bandage och berättelsen avslutas med att Piff och Puff fick morötter. Berättelsen får en röd tråd genom att alla delar som inledning (orientering), händelse (komplikation) och avslut (evaluering och lösning) är tydliga i texten. Eleverna använder sig av skiljetecken, stor bokstav och styckeindelning.

Flera elever hade under helklassamtalen förmedlat deras kunskap om berättandetexters strukturer och språkliga drag. De förklarade vad som är relevant att reflektera över under producerandet av texten och gav flera exempel på språkliga drag och struktur. De jämförde och förklarade skillnader mellan olika texter och använde typiska begrepp för att förklara deras liknelser. Ett exempel på det är i följande citat från transkriberingen:

Kalle: Men jag läste en bok om hundar och det hade ingen paus utan det var liksom såhär bara: "En varm dag var Leo ute och cyklade men helt plötsligt kom en "glupskare" fram och åt upp honom. Vad hände där emellan?

Lärare: Nej det kan man undra? Det är bra att du reflekterar över det.

I detta exempel förklarade eleven vad en "röd tråd" innebär. Med hjälp av ett exempel beskriver eleven att han har förståelse för vad en "röd tråd" är och att en text behöver vara följsam för läsaren. Eleverna har flera exempel på detta. Eleverna ansåg att detta var av relevans när de skulle skriva berättandetexter. I deras berättandetexter fanns det oftast en tydlig "röd tråd", detta skiljer sig något från text till text. I berättelsen om Piff och Puff fanns det en "röd tråd", så i det fallet motsvarade elevernas samtal om språkliga drag och struktur deras berättandetext (elevtext 1).

Följande elevtext är skriven av två killar från årskurs tre och handlar om en tacovagn.

Tacovagnen

Det var en gång två killar som hette Bert och Johnny. Johnny har gult hår och är 23 år. Bert har mörkt hår och är 33 år. Dem jobbade på en Tacovagn, men en sommar dag blev vagnen stulen i New York. De letade efter spår, men de hittade inga spår. Då kom de ihåg att dom glömde bort att låsa dörren till vagnen. Lg

Sen gick de till kamerarummet, men alla kameror var täckta av svarta näsdukar. När de har varit i kamerarummet efter en timme så gick det ut ur byggnaden. Sen visste det att de kunde hitta tacovagnen. De gick till storstan men så såg det en tönt som

*sålde tacos. Det var Bert och Johnnys tacovagnen. Men sen då kommer de på tacochefen var tjuven han åker in i fängelset så blir Bert den nya chefen.
Slut.*

Elevtext 2. Tacovagnen.

I elevtext 2 finns en tydlig rubrik, inledning och händelse som stämmer bra överens med det eleverna i helklass ansåg var av vikt för en berättandetexts struktur och språkliga drag. Dessa kriterier synliggörs när eleverna först skriver en rubrik som visar vad berättelsen handlar om. Karaktärerna beskrivs och en kort presentation av var berättelsen utspelar sig görs, i detta fall en sommardag i New York. Eleverna leder läsaren in i en tydlig händelse när de beskriver att tacovagnen blir stulen och hur de ska leta efter ledtrådar och börjar därför i kamerarummet. Eleverna har ingen tydlig avslutning eftersom att eleverna inte skriver en följsam text utan det saknas en röd tråd från början till slut och det blir svårt för läsaren att följa med i texten. Det blir tydlig i och med att tacochefen inte tidigare har presenterats i berättelsen och åker in i fängelse när han snott tacovagnen. Bert blev därför den nya chefen och läsaren leds inte in i evaluering och lösning. Avslutet beskriver inte lösningen på problemet och därför saknas också den röda tråden i slutet av berättelsen. Skiljetecken, stor bokstav efter punkt och vid namn samt styckeindelning visar eleverna att de klarar av. De har satt ut punkter efter avslutad mening som följs av en stor bokstav vid ny mening. Eleverna använder sig av stor bokstav vid namn på personer och städer kontinuerligt i berättelsen samt visar hur de skriver en text med styckeindelning.

Fredde: Eh. Början, mitt och slut.

Lärare: Början, mitt och slut ja, jag skriver det jämte röd tråd där (skriver), snyggt. Arvid?

Arvid: Handling.

Lärare: Handlingar? Kan vi?

Arvid: Man ska förstå vad man menar.

Lärare: Precis. Var det lite som Sara menade där att..?

Arvid: Att man läser och sen bara kommer en annan person in så att de är med från början typ. Det var en berättelse vi läste och då var det bara Kim kom in mitt i alltihopa.

Det har tydliggjorts i elevtext 2 att eleverna hade svårt att följa en viss struktur i texten. I citatet ovan kan vi se att eleverna trots det talade om detta i helklass och då kunde ge exempel på en berättandetexts struktur. Det är inte exakt samma elever som talar om textens struktur i citatet men eleverna hade en planering när de skrev som de gemensamt kom fram till. Eleverna kan i helklassamtalen visa att de har förståelse för textens struktur och sätter egna ord på vad de vill uttrycka. Arvid förklarar att det är svårt att läsa en text där alla karaktärer inte har beskrivits tidigare i inledningen (orienteringen) av texten. Eleverna talar om att en berättandetext ska innefatta en början, mitt och slut.

5. Diskussion

Syftet med denna studie var att undersöka och utveckla kunskap om elever och lärares användning av metaspråklig förmåga i arbete med elevers egenproducerade texter, inspirerat av genrepedagogik. En undersökning har gjorts över kommunikationen elever emellan samt lärare och elever. Elever och lärares gemensamma språk kring berättandetexters struktur och språkliga drag har synliggjorts, ett så kallat metaspråk. Här följer en *diskussion av resultatet* genom olika perspektiv och detta diskuteras i relation till teori och tidigare forskning. Några upptäckter i resultatet av studien diskuteras. Diskussionen avslutas med en *slutsats* för

studien och de *didaktiska implikationer* som studien kan ge för framtida forskning och yrkesverksamhet.

5.1. Resultatdiskussion

Till skillnad från tidigare rubrik “resultat” följer en “resultatdiskussion” där resultatet sätts i relation till tidigare forskning och teori.

Under skrivprocessens gång har eleverna fått arbeta i par för att lärandet ska ske i samspel. Fördelen med att eleverna skrev en berättelse i par var att de kunde stötta varandra i sitt skrivande och mogna in i processen. Några av dessa gynnsamma lärtillfällen synliggörs i resultatet där eleverna tillsammans kan hjälpas åt för att ta sig vidare i skrivprocessen och på så sätt utvecklas och komma framåt i textskapandet. Kuyumcu (2013) beskriver detta utifrån Michael Hallidays teori om språk som bygger på situationskontextens betydelse och vilket språk eleven ska använda för olika kommunikativa kontexter. Hansson (2009) visar i sin studie att ett metaspråk kan hjälpa eleverna att förstå och utveckla sitt språk. De tillfällen där elevernas samarbete fungerade mindre bra visas också i resultatet och det kan vara svårare att identifiera en utveckling hos eleverna. När samarbetet inte fungerade tog skrivprocessen längre tid och eleverna hade svårare att kommunicera på ett sätt där de förstod varandra. Lindö (2002) skriver att genom samtal kring skrivning kan eleverna förstå språkets användning och uppbyggnad. När elevernas samarbete inte fungerade blev också den stöttning eleverna gav varandra lidande och lärarens stöttning hjälpte inte eleverna i samma utsträckning. När eleverna inte klarar av att stötta varandra i en gruppuppgift befinner de sig inte heller i den närmsta utvecklingszonen som Gibbons (2010) menar går hand i hand med stöttning. För att befinna sig i närmsta utvecklingszon måste ett samspel uppstå för att stötta varandra till utveckling elever emellan eller om läraren stöttar eleven (Johansson och Sandell Ring, 2012).

I arbetet inspirerat av genrep pedagogik skedde det vanligtvis kommunikation mellan deltagarna i studien. Kommunikationen skedde på olika sätt och gjorde det möjligt för deltagarna i studien att skapa ett metaspråk. Metaspråket användes på ett sätt för deltagarna att förstå varandra och få förståelse för berättandetextens struktur och språkliga drag. McTavish (2008) hävdar i sin studie att elever behöver ett metaspråk för att kunna utvecklas i sitt skrivande och läraren behöver ge de förutsättningar som krävs. Kommunikationen underlättar för att eleverna ska kunna förstå texters språkliga drag och struktur.

Kommunikationen kunde vara både stöttande och motverkande och på så sätt ge elever möjligheter att utvecklas. Eleverna utvecklade sitt skrivande via kommunikationen med andra och lärarens stöttning i processen gjorde det möjligt för eleverna att reflektera över skriftspråket. Det är genrep pedagogikens olika teorier som gör den unik och kommunikationen är en viktig del för lärandet (Johansson och Sandell Ring, 2012). Elever och lärare skapade gemensamt ett språk för språket och på så sätt kunde eleverna utveckla sitt skrivande av berättandetexter. Harman (2013) har i sin studie påpekat att genrep pedagogiken gör att elever får stöd i sitt skrivande och blir medvetna om sin språkliga förmåga. En kommunikation fanns mellan elever och elever samt lärare och elever men den var inte alltid tydlig. En del kommunikation som skedde mellan eleverna förstod inte alltid läraren, och det läraren kommunicerade var inte heller alltid självklart för eleverna. Som visats i ett tidigare citat försökte en lärare att lotsa eleverna till att skriva på ett visst sätt, istället för att ge eleverna verktygen för att klara av att skriva på egen hand. Det kan vara av vikt att ge eleverna

stöttning för att locka fram den kunskap eleverna besitter och inte bara tala om för eleven vad hen ska skriva. Detta skiljer sig något från tidigare forskning där genrepedagogiken snarare fungerat som ett stöd för undervisning och underlättat för kommunikationen elever och lärare emellan. Ahn (2012) påstår att det stöd som läraren ger eleverna gör att de gemensamt kan skapa en förståelse för och medvetenhet om texters språkliga drag och struktur. I resultatet av denna studie är kommunikationen mellan berörda deltagare inte alltid självklar och de använder sig inte av ett metaspråk fullt ut eftersom lärare och elever är relativt nya i den genrepedagogiska metoden. På sikt kanske det visar sig att kommunikationen mellan elever och elever samt lärare och elever utvecklas ytterligare. Detta eftersom implementeringen av genrepedagogik kräver ett gemensamt engagemang under en längre period, vilket också Pressley et. al (2001) påpekade i sin studie.

Genom resultatet synliggörs det att genrepedagogik kräver engagemang och för att kunna ge ett tillförlitligt resultat behöver implementeringen av genrepedagogik ske över en tid. Det kräver att både elever och lärare är införstådda med typiska begrepp och förstår den genrepedagogiska metoden, detta för att kunna kommunicera med varandra på ett sätt som bidrar till utveckling av skrivandet. I den här studien var fördelen att eleverna tidigare arbetat med berättandetexter och kunde finna stöd i sina tidigare erfarenheter.

Eleverna i denna studie har i helklass kommit fram till kriterierna för vad deras berättelser ska innehålla. Detta kan ha gjort att eleverna skapat större förståelse kring hur en berättandetext kan se ut i arbete inspirerat av genrepedagogik och därför fått ett högt antal texter med flera av dessa kriterier uppfyllda. I resultatet kan tabellen (figur 3) visa betydelsen av helklassamtalet. Det visade sig att eleverna hade förståelse för språkliga drag och struktur i en berättandetext. De flesta elevtexter innehöll rubrik, inledning, händelse och språkliga drag. Däremot var det bara hälften som innehöll avslut och röd tråd. Eleverna kan exempelvis ha skapat en förståelse över hur rubrik och inledning skrivs men att de saknade förmågan att fullfölja textskrivandet. Detta kan bero på en saknad av en gemensam förståelse för vad ett avslut och en röd tråd innebär. Eleverna hade i helklassamtalen flera idéer och förslag på hur en berättandetext ska vara uppbyggd. De gav förslag som de styrkte med exempel för att visa sin förståelse för begreppet. De kunde samtala om berättandetexters struktur och språkliga drag men när de skrev sina texter blev det svårare att sätta det i ett sammanhang. Vikten av att kunna utveckla ett metaspråk i en kontext som Schleppegrell (2013) talar om gör sig synligt i den här studien. Det är i kontextbundna aktiviteter som ett metaspråk gynnas och på så sätt skapas förståelse hos eleven för det hen gör. Att endast samtala med eleverna om textens struktur och språkliga drag gör det svårt för dem att förstå sammanhanget. Därför kan det vara att eleverna har lättare för att samtala om textens struktur i helklass men att det blir svårare när de ska sätta det i ett sammanhang. Enligt Dysthe (1996) kan det vara svårt att tillämpa stödstrukturer under helklassundervisning, eftersom att eleverna är på olika kunskapsnivåer. Det hade kanske gynnat eleverna om de hade fått möjlighet att tala mer om sin egen text med andra elever för att tillsammans utveckla sina texter och förstå sammanhanget. Däremot gav eleverna varandra kamratrespons efter avslutat arbete under redovisningen av sina texter. Dock hade det underlättat om eleverna hade fått större möjlighet till att utveckla sina texter tillsammans med andra under arbetets gång och inte bara efter avslutat arbete.

Genrepedagogiken ger ett stöd för eleverna och den systemisk funktionella grammatiken syftar till att de ska skriva texten på ett visst sätt. Detta stöd gör att när de skriver sina texter får de stöd i den systemisk funktionella grammatiken men det kan också göra att de får svårt att formulera sig och stannar upp i skrivprocessen. Att de får svårt att avsluta sina texter eller

att de tappar den röda tråden mitt i skrivandet kan bero på att de känner att de måste skriva på ett visst sätt för att möta kraven som ställs. När eleven behöver tänka på strukturen och det språkliga kan det vara så att de missar vad texten skulle handla om och därmed den röda tråden. Detta är en aspekt som även Kuyumcu (2011) menar kan hämma elever i deras skrivande. Därmed kan genrepdagogiken vara en metod som ger elever stöd men att det stödet också kan hämma elevernas skrivande när innehållet i texten tappar fokus. Lärares roll är av vikt för att eleverna inte ska tappa fokus på innehåll men ändå förstå textens struktur och språkliga drag. Detta menar också Hansson (2009) att läraren behöver skapa förutsättningar för att eleverna ska kunna utvecklas i sitt språk, där kommunikationen har stor betydelse för elevernas utveckling.

5.2. Slutsats och didaktiska implikationer

En övergripande slutsats är att en kommunikation sker mellan elever och elever samt lärare och elever, de använder sig av en metaspråklig förmåga för att prata om texters struktur och språkliga drag, eleverna kan med hjälp av genrepdagogiken utveckla sitt skrivande och kan finna ett stöd i berättandegenrens typiska struktur. Genrepdagogiken kan ge elever och lärare möjlighet att utveckla ett metaspråk. Eleverna kan utveckla sitt skrivande genom kommunikationen och på så sätt stötta varandra. Stor vikt ligger vid att skrivande och kommunikation sker gemensamt och att elever men också lärare får möjlighet till att stödja varandra. Det är bland annat i samtalen ett lärande och en utveckling visas.

Studien är relevant för fortsatt forskning. Det finns mer att utforska inom genrepdagogiken och nya perspektiv att undersöka. En möjlig inriktning för fortsatt forskning är att undersöka på vilket sätt användandet av genrepdagogik kan möta elevers olika kunskapsnivåer. I denna studie har insikten om att högpresterande elever kunnat dra nytta av genrepdagogikens stöd för att utveckla sitt skrivande medan lågpresterande elever har svårare att ta sig an det stöd som ges. Genrepdagogiken kan göra att de lågpresterande eleverna hämmas i sitt skrivande eftersom fokus ligger på strukturen mer än innehållet.

Idag lever vi i ett mångkulturellt samhälle där flera kulturer och språk möts därför är genrepdagogik intressant att utforska vidare. Genrepdagogik är en metod för att möta olika språk och skapa ett sammanhang. Det är bland annat via skrivandet som eleverna får möjlighet att uttrycka sig och i kommunikation kan eleverna skapa nya erfarenheter. Genrepdagogik är en metod som kan ge möjligheter till skrivutveckling och det är en metod som kan förankras till yrkesverksamheten. Metoden kan stötta elever i sitt skrivande och lärare i sin undervisning. Det är främst genom kommunikationen med andra som ett lärande och en stöttning sker för att kunna utveckla språket. Den metaspråkliga förmågan möjliggör ett utvecklande av gemensamma reflektioner.

6. Referenser

- Ahn, H. (2012). Teaching Writing Skills Based on a Genre Approach to L2 Primary School Students: An Action Research. *English Language Teaching*, 5(2), 2-16.
- Anderson, G.L., Nihlen, A.S. & Herr, K. (2007). *Studying Your Own School: An Educator's Guide to Practitioner Action Research [Elektronisk resurs]*. Corwin Press.
- Andersson, R. & Karlsson, E. (2015). *Ett språk för språket - en kunskapsöversikt över genrepedagogik (kandidatuppsats)*. Halmstad: Akademin för lärande, humaniora och samhälle, Högskolan i Halmstad. tillgänglig:
<http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:827499/FULLTEXT01.pdf>
- Bjar, L. (2006). Språket är huset vi bor i. I Bjar, L. (red.) *Det hänger på språket: lärande och språkutveckling i grundskolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Bjar, L. (2006). Att analysera elevtexter. I Bjar, L. (red.) *Det hänger på språket: lärande och språkutveckling i grundskolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Bjørndal, C.R.P. (2005). *Det värderande ögat: observation, utvärdering och utveckling i undervisning och handledning*. (1. uppl.) Stockholm: Liber.
- Boström, L. & Josefsson, G. (2006). *Vägar till grammatik*. (1. uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Bruner, J.S. (2006). *In search of pedagogy [Elektronisk resurs] : the selected works of Jerome S. Bruner. Volume I*. London: Routledge.
- Bryman, A. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. (2., [rev.] uppl.) Malmö: Liber.
- Bråten, I & Thurmann-Moe, C. (1998) Den närmsta utvecklingszonen som utgångspunkt för pedagogisk praxis. I Bråten, I. (red.), *Vygotskij och pedagogiken*. Lund: Studentlitteratur.
- Dysthe, O. (1996). *Det flerstämmiga klassrummet: att skriva och samtala för att lära*. Lund: Studentlitteratur.
- Dysthe, O., Hertzberg, F. & Hoel, T.L. (2011). *Skriva för att lära: skrivande i högre utbildning*. (2., [rev.] uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Folkesson, L. (2015) Forskning - på vems villkor?. I Rönnerman, K. (red.). *Aktionsforskning i praktiken: förskola och skola på vetenskaplig grund*. (pp. 41-54) (2., [rev.] uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Gibbons, P. (2010). *Stärk språket, stärk lärandet språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt för och med andraspråkselever i klassrummet*. Johanneshov: TPB.
- Halliday, M. A. K & Matthiessen, C. (2014). *Hallidays intrudktion to functional grammar*. (uppl. 4).

- Hansson, F. (2009). *Tala om text: om gymnasieelevers metaspråk i gruppsamtal*. Licentiatavhandling Malmö : Malmö högskola, 2009. Malmö.
- Harman, R. (2013). Literacy intertextuality in genre-based pedagogies: Building lexical cohesion in fifth-grade L2 writing. *Journal of Second Language Writing*, 22 (2), 125-140.
- Hedeboe, B. & Polias, J. (2008). *Genrebyrån: en språkpedagogisk funktionell grammatik i kontext*. Uppsala: Hallgren & Fallgren.
- Hoel, T.L. (2001). *Skriva och samtala: lärande genom responsgrupper*. Lund: Studentlitteratur.
- Hultin, E. (2006). *Samtalsgenrer i gymnasieskolans litteraturundervisning: en ämnesdidaktisk studie*. Diss. Örebro : Örebro universitet, 2006. Örebro.
- Hyland, K. (2003). Genre-based pedagogies: A social response to process. *Journal of Second Language Writing*, 12(1), 17-29.
- Hyland, K. (2007). Genre pedagogy: Language, literacy and L2 writing instruction. *Journal of Second Language Writing*, 16(3), 148-164.
- Hyon, S. (1996), Genre in three traditions: Implications for ESL. *TESOL Quarterly*, 30, 693-722.
- Johansson, B. & Sandell Ring, A. (2012). *Låt språket bära: genrepedagogik i praktiken*. (3. uppl.) Stockholm: Hallgren & Fallgren.
- Johansson, V. (2009). *Developmental aspects of text production in writing and speech [Elektronisk resurs]*. Lund: Department of Linguistics and Phonetics, Centre for Languages and Literature, Lund University.
- Karlsson, A. (2012). *En arbetsdag i skriftsamhället: ett etnografiskt perspektiv på skriftanvändning i vanliga yrken*. (2. uppl.) Stockholm: Språkrådet.
- Kerfoot, C., & Van Heerden, M. (2015). Testing the waters: exploring the teaching of genres in a Cape Flats Primary School in South Africa. *Language and Education*, 29(3), 235-255.
- Kuyumcu, E. (2011). *Utvärdering av Knutbyprojektet [Elektronisk resurs] : genrebaserad undervisning i en F-6-skola*. Stockholm: Utbildningsförvaltningen.
- Kuyumcu, E. (2013). Genrebaserad undervisning som pedagogiskt utvecklingsarbete. Skolportens numrerade artikelserie för utvecklingsarbete i skolan, (3), 2-23
- Liberg, C. (2010). Samtalskulturer- samtal i utveckling. I Bjar, L. & Liberg, C. (red.). *Barn utvecklar sitt språk*.(pp.77-100) (2., [uppdaterade] uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Liberg, C., Geijerstam, Å.A. & Folkeryd, J.W. (2010). *Utmana, utforska, utveckla!: om läs- och skrivprocessen i skolan*. (1. uppl.) Lund: Studentlitteratur.

- Lindberg, I. (2006). Med andra ord i bagaget. I Bjar, L. (red.), *Det hänger på språket: lärande och språkutveckling i grundskolan*. (pp.57-92) Lund: Studentlitteratur.
- Lindgren, A-C. (2015) Med videon som verktyg. I Rönnerman, K. (red.). *Aktionsforskning i praktiken: förskola och skola på vetenskaplig grund*. (pp. 55-68) (2., [rev.] upp2.) Lund: Studentlitteratur.
- Lindqvist, G. (1999) *Förhållandet mellan undervisning och utveckling*. I Lindqvist, G. (red.) (1999). Vygotskij och skolan: texter ur Lev Vygotskijs Pedagogisk psykologi kommenterade som historia och aktualitet. (pp. 259-284) Lund: Studentlitteratur.
- Lindö, R. (2002). *Det gränslösa språkrummet: om barns tal- och skriftspråk i didaktiskt perspektiv*. (2., [rev.] uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Martin, J.R. (1992). *English text: system and structure*. Philadelphia: John Benjamins.
- McTavish, M. (2008). What were you thinking?: The use of metacognitive strategy during engagement with reading narrative and informational genres. *Canadian Journal of Education*, 31 (2), 405-430.
- Molloy, G. (2008). *Reflekterande läsning och skrivning*. (2., rev. uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Pressley, M., Wharton-McDonald, R., Allington, R., Block, C. C., Morrow, L., Tracey, D., ... Woo, D. (2001). A Study of Effective First-Grade Literacy Instruction. *Scientific Studies of Reading*, 5(1), 35-58.
- Rönnerman, K. (2015). Vad är aktionsforskning? I Rönnerman, K. (red.). *Aktionsforskning i praktiken: förskola och skola på vetenskaplig grund*. (pp. 21-40) (2., [rev.] upp2.) Lund: Studentlitteratur.
- Schleppegrell, M. J. (2013). The role of metalanguage in supporting academic language development. *Language Learning*, 63 (1), 153-170.
- Sverige. Skolverket (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Skolverket.
- Säljö, R. (2015). *Lärande: en introduktion till perspektiv och metaforer*. (1. uppl.) Malmö: Gleerup
- Vetenskapsrådet. (u.å.). Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning. Hämta 20 april, 2016, hämtad från <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>
- Wikström, J., Gejerstam Å A. & Edling A. (2006). Textrörlighet - hur eleverna talar om egna och andras texter. I Bjar, L. (red.), *Det hänger på språket: lärande och språkutveckling i grundskolan*. (pp.169-188) Lund: Studentlitteratur.

Yasuda, S. (2011). Genre-based tasks in foreign language writing: Developing writers' genre awareness, linguistic knowledge, and writing competence. *Journal of Second Language Writing*, 20(2) , 111-133.

Ellen Karlsson

Renate Andersson



Besöksadress: Kristian IV:s väg 3
Postadress: Box 823, 301 18 Halmstad
Telefon: 035-16 71 00
E-mail: registrator@hh.se
www.hh.se