



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Läroböckernas stöd för arbetet med genrer i svenska för tidigare åldrar

Cecilia Andersson
Liv Hallberg
Sophia Yngve

”Inriktning/specialisering/LAU370”

Handledare: Per Holmberg

Examinator: Lena Rogström

Rapportnummer: VT08-1350-02

Abstract

Examensarbete inom lärarutbildningen

Titel: Läroböckernas stöd för arbetet med genrer i svenska för tidigare åldrar.

Författare: Cecilia Andersson, Liv Hallberg och Sophia Yngve

Termin och år: VT-08

Kursansvarig institution: Sociologiska institutionen, Göteborgs universitet

Handledare: Per Holmberg

Examinator: Lena Rogström

Rapportnummer: VT08-1350-02

Nyckelord: Genre, läs- och skrivutveckling, styrdokument, läroböcker, texttyp.

Syfte och frågeställningar

Syftet med denna studie är att granska ett urval av läroböcker inom svenska för tidigare åldrar (år1-6) vad gäller elevers och lärares möjlighet att arbeta med skrivutveckling inom olika genrer. För att uppnå vårt syfte har vi arbetat utifrån följande frågeställningar:

1. Vilket stöd finns för olika slags skrivande i läroböckerna?
2. Hur utnyttjar lärare detta stöd?

Metod

Vi har använt oss av läroboksanalyser samt kvalitativa lärarintervjuer. Intervjuerna undersöker om och vilka läroböcker lärarna använder och vilka olika genrer de väljer att låta eleverna skriva. Läroboksanalysen utgår från ett antal frågor som gäller det stöd lärare och elever får av böckerna i arbetet med olika genrer.

Resultat

Forskning påvisar elevens behov av genrekompetens för en god skrivutveckling. De lärare vi har intervjuat arbetar till största del med de berättande och beskrivande texttyperna. Det är också dessa texttyper som representeras mest i de läroböcker vi har analyserat. Anmärkningsvärt är att ingen av de intervjuade lärarna arbetar med förklarande texter, de får heller inte något stöd för detta i de undersökta läroböckerna. Majoriteten av lärarna utnyttjar dessutom inte allt det stöd som erbjuds i läroböckerna de använder.

Förord

Under arbetet med detta forskningsområde har vi, skribenter, haft ett gott samarbete. Vi har å ena sidan arbetat enskilt med olika avsnitt inom litteraturgenomgången (Cecilia avsnitt 4.1, Liv avsnitt 4.2 och Sophia avsnitt 4.3) å andra sidan arbetat tillsammans med läroboksanalys, intervjuer, resultat och diskussioner. Alla har varit delaktiga i lärarintervjuerna. Vi intervjuade två lärare var, den som intervjuade hade med sig en av oss andra som sekreterare.

I takt med att våra enskilda arbetsuppgifter blivit färdiga har vi läst igenom dem tillsammans och gett varandra respons. Närmare bestämt betyder det att vi har ändrat och förtydligat texten vid behov. Således innebär det att vi alla tre varit delaktiga i uppsatsens alla delar och har en god förståelse för textens innehåll i dess helhet.

Slutligen har vår uppsats också granskats av ett par kurskamrater till oss. Resultatet av deras respons resulterade i förtydligande av vissa begrepp.

Vi tackar vår handledare, Per Holmberg, för tålamod, engagemang och en hel del humor som gjort arbetet med vår uppsats intressant, lärorikt och roligt.

Innehållsförteckning

1. DEFINITION AV BEGREPP	5
2. BAKGRUND: DET NYA KUNSKAPSSAMHÄLLET	5
3. SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNINGAR	7
4. LITTERATURGENOMGÅNG	7
4.1 VYGOTSKYS UTVECKLINGSTEORI.....	8
4.2 SYDNEYSKOLANS GENREPEDAGOGIK	9
4.3 GENRE I STYRDOKUMENTEN FÖR SVENSK GRUNDSKOLA	10
5. METOD OCH URVAL	12
5.1 LÄRARINTERVJUER	12
5.2 LÄROBOKSANALYSEN	13
6. RESULTAT AV LÄRARINTERVJUERNA	13
6.1 PRESENTATION AV LÄRARNA	13
6.2 RESULTAT	14
6.2.1 <i>Texttyper och genrer i lärarnas skrivundervisning</i>	14
6.2.2 <i>Läroböcker i lärarnas skrivundervisning</i>	15
6.2.3 <i>Lärarnas åsikter om nya mål för år 3</i>	17
6.3 RESULTATANALYS	17
7. RESULTAT AV LÄROBOKSANALYSEN	19
7.1 PRESENTATION AV LÄROBÖCKERNA.....	19
7.2 RESULTAT	19
7.3 RESULTATANALYS	24
8. SLUTDISKUSSION	25
8.1 SAMMANFATTNING	25
8.2 LÄRARINTERVJUERNA	26
8.3 LÄROBOKSANALYSEN	28
8.4 SLUTORD.....	28

REFERENSLISTA

BILAGA 1

BILAGA 2

TABELLFÖRTECKNING

Tabell 1 <i>Sammanställning av lärarnas svar på vilka olika genrer de arbetar med i sin skrivundervisning. (Intervjufråga 6)</i>	14
Tabell 2 <i>Antal lärare som arbetar med respektive genre</i>	15
Tabell 3 <i>Sammanställning av de läroböcker som lärarna använder</i>	16
Tabell 4 <i>En sammanställning av de undersökta läroböckerna och deras urval av texttyper</i> .	20
Tabell 5 <i>Genrespridningen i de fyra läroböcker som behandlar minst fyra texttyper</i>	21
Tabell 6 <i>Genrespridningen i de fem läroböcker som behandlar mindre än fyra texttyper</i>	21
Tabell 7 <i>Sammanställning av den detaljerade läroboksanalysen</i>	22
Tabell 8 <i>Vilket stöd finns i läroböckerna</i>	23

1. Definition av begrepp

Stöd- vi använder oss av två olika sorters stöd i uppsatsen

1. Undervisningsstödet är en hjälp för läraren i form av t.ex lektionsförslag med syften kopplade till styrdokumentet, teorier och forskning. Undervisningsstödet ger förutsättningar för den andra formen av stöd d.v.s lärandestödet.
2. Lärandestödet är den vanligaste formen av stöd.. Detta stöd kan bestå av t.ex diskussionsfrågor och skrivuppgifter. Elevuppgifterna och lärarens stöd för undervisningen framåt och elevens kunskaper blir på så sätt större. (Gibbons 2006)

Stöttning/Scaffolding- Vygotsky betonar i sin utvecklingsteori att eleven behöver stöttning från en mer erfaren vuxen för att nå den proximala utvecklingszonen. (Gibbons 2006)

Proximal utvecklingszon- Skillnaden mellan det som eleven klarar på egen hand och det som eleven klarar av tillsammans med en mer kunnig och erfaren person enligt Vygotsky. (Gibbons 2006)

Explicit genreundervisning- Eleverna får genom strukturerade skrivuppgifter medvetet träna på att skriva olika slags texter med tillhörande typiska textdrag. (Kuyumcu 2004)

Implicit genreundervisning- Genom socialisation tillägnar sig eleverna kunskap. Eleverna får förebilder genom att endast se olika slags texter som ger dem hjälp i sin textproduktion. (Kuyumcu 2004)

Texttyp- De övergripande fem texttyperna är: berättande, beskrivande, förklarande, instruerande och argumenterade texter enligt svensk tradition. (Palmér & Östlund-Stjärnegårdh 2005)

Genre- De övergripande texttyperna innehåller olika typer av genrer. Exempelvis den berättande texttypen som bl.a. innehåller genrer som brev, saga och dagbok (Kuyumcu 2004)

Metakognition- Metakognition är ett tankeredskap där varje människa hjälper sig själv genom att ta reda på och förstå den kunskap man har och om hur man lär in. (Gibbons 2006)

2. Bakgrund: det nya kunskapssamhället

Inför vårt yrkesliv tycker vi att det är viktigt och intressant att få kunskap om vilka metoder och verktyg läroböckerna i svenska för tidigare åldrar erbjuder i inläringen av läs- och skrivutveckling. Då vår handledare kontaktade oss och föreslog att vi kunde fokusera på genrepdagagogik upplevde vi att det kunde vara ett intressant område att lära oss mer om. Dessutom har vi inte fått tillräcklig kunskap om detta under vår utbildning trots samhällets ökade krav på medborgarnas läs- och skrivförmåga/kunnighet, därav ämnesvalet av vår uppsats.

Vårt samhälle idag betecknas som ett kunskapssamhälle med ökade krav på läs- och skrivkunnighet i vardagslivet. För att nå ett funktionellt skrivande och läsande i dagens

kunskapsamhälle krävs det mer av medborgaren idag än tidigare. Eleverna måste få tillgång till de verktyg som hjälper dem att förstå och tolka samhällsinformationen för att kunna bli en aktiv medborgare (se t.ex. Strömquist 2005).

Basfärdigheterna i att kunna läsa och skriva innebär inte samma sak i dagens kunskapsamhälle som under 1800-talet och stora delar av 1900-talet. Under 1800-talets början lades betoningen på att folket kunde läsa bibeln. På 1930-talet lades vikten istället på att kunna läsa och skriva enkla texter som t.ex. brev. I dagens mångkulturella samhälle måste barnen lära sig att lösa problem av helt annan karaktär än tidigare. Att kunna förstå olika kulturella texttypiska drag, vara delaktig i teknologins utveckling och anpassa sig till en föränderlig arbetsmarknad är ett måste för att själv kunna vara en aktiv samhällsmedborgare. I dagens samhälle ökar alltså kraven på förmågan att kunna läsa och skriva. De som inte lyckas uppfylla dessa krav riskerar att hamna vid sidan av samhällets ständiga informationsflöde och utveckling (se t.ex. Gibbons 2006).

Denna samhällsförändring gör att skolan måste hjälpa eleverna att bli aktiva samhällsmedborgare genom att utveckla kompetens i kommunikation och mer aktivt än tidigare arbeta med olika genrer och medier. Begreppsbestämningen för vad som på 1970-talet innebar "funktionella läsfärdigheter" har förändrats och uppfyller inte längre de förväntningarna som samhället ställer på arbetstagare, förälder, konsument och medborgare idag. Dessutom har det blivit tydligare att andraspråkselever är en riskgrupp som kan hamna efter i vårt kunskapsamhälle och då speciellt de som inte lärt sig skriva på sitt modersmål (se *Att läsa och skriva* 2003, Gibbons 2006).

För att förstå dagens krav på elevers basfärdigheter i att kunna läsa och skriva bör man förstå skillnaden mellan å ena sidan läs- och skrivförmåga och å andra sidan läs- och skrivkunnighet.

Definitionen av läs- och skrivförmåga innebär enligt OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) att inneha förmågan att använda tryckt eller handskriven text:

- för att fungera i samhället och fylla kraven i olika vardagssituationer
 - för att tillgodose sina behov och personliga mål
 - för att förkovra sig och utvecklas i enlighet med sina personliga förutsättningar
- (Att läsa och skriva 2003:9)

Läs- och skrivkunnighet förklaras däremot av Unesco (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) på följande sätt: "With understanding both read and write a short simple statement on his or her everyday life" (Att läsa och skriva 2003:9)

Enligt dessa definitioner innebär alltså *förmåga* mer än *kunnighet*. Trots detta används oftast det senare begreppet vid den offentliga skoldebatten idag. Läroplanens beskrivningar utgår dock från det första begreppet vilket kan bidra till missförstånd. Även om du är läs- och skrivkunnig (enligt Unescos definition) är det långt ifrån säkert att du har tillräcklig läs- och skrivförmåga (enligt OECD:s definition). Som arbetstagare idag behöver du kunna läsa instruktioner och meddelanden. Att skriftligt kunna föra protokoll och förmedla sig med olika myndigheter ställer krav på god skrivförmåga. I rollen som konsument ställs det stora krav på din läs- och skrivförmåga då du ska tolka information i avtal, överenskommelser och olika villkor vid ex kreditköp. Konsumenten bör också kunna läsa bruksanvisningar och klara av kontakter med t.ex. banker och försäkringsbolag. Som medborgare bör du kunna hantera skriftlig kommunikation med sjukvård, skattemyndigheter, försäkringskassan etc. I

föräldrarollen behöver du kunna hjälpa och stötta barnen med deras hemuppgifter. Dessa krav förutsätter en medveten genreundervisning där eleven dels lär sig känna igen genren och dels kunna använda sig av den i sin egen textproduktion (*Att läsa och skriva* 2003).

Caroline Liberg och Maj Björk (1999) skriver i boken *Vägar in i skriftspråket* att eleven ska få stöttning från den mer erfarne vuxne. Denna stöttning innebär meningsfulla texter av olika slag, mönster och struktur. Eleven får i samspel med andra möjlighet att reflektera över textens mål och syfte vilket är av stor vikt. Det ger eleven kunskap om varför och hur man läser och skriver. Denna kunskap ger sålunda eleven bra förutsättningar att vara en delaktig medborgare i vårt nya kunskapssamhälle. Utan dessa kunskaper riskerar man att som medborgare hamna utanför samhället. (Liberg & Björk 1999)

Detta innebär att skolan har ett stort ansvar för att det ges goda förutsättningar i det vardagliga skolarbetet för att utveckla elevernas läs- och skrivutveckling. Eleverna utvecklas och lär sig genom att de läser och skriver olika sorters texter (genrer). Vi frågade oss därför hur kan jag, som lärare, utifrån kursplanens mål, hitta stöd i läroböckerna i arbetet med olika genrer? Då det inte finns någon direkt forskning inom detta område i Sverige har vi fått söka oss till internationell forskning.

Mot denna bakgrund blir det viktigt att undersöka vilka praktiska möjligheter en lärare i svenska för tidigare åldrar egentligen har att arbeta med, för att kunna ge en tillfredsställande bredd i elevernas skriftspråsutveckling.

3. Syfte och frågeställningar

Syftet med denna studie är att granska ett urval av läroböcker i svenska för tidigare åldrar (åk1-6) vad gäller elevers och lärares möjlighet att arbeta med skrivutveckling inom olika genrer. För att uppnå vårt syfte har vi arbetat utifrån följande två huvudsakliga frågeställningar:

1. Vilket stöd finns för olika slags skrivande i läroböckerna?
2. Hur utnyttjar lärare detta stöd?

Dessa frågeställningar undersöks genom varsin delstudie: i en läroboksanalys och i lärarintervjuer.

4. Litteraturgenomgång

Inledningsvis redogör detta kapitel för Vygotskys utvecklingssteori (4.1). Detta leder fram till en presentation av den australiska genreskolan (4.2), och slutligen beskrivs kortfattat vilket genomslag liknande tankar håller på att få i styrdokumenterna för grundskolan (4.3).

4.1 Vygotskys utvecklingsteori

Såväl genrepedagogiken som våra styrdokument utgår från ett sociokulturellt perspektiv vars förgrundsgestalt är Lev Vygotsky, en rysk språkpsykolog som forskade i psykologi och pedagogik. Enligt honom är det socialt samspel och barnets omgivning som leder till inläring som i sin tur leder till utveckling.

I boken *Stärk språket, stärk lärandet* (2006) visar Pauline Gibbons hur hennes genrepedagogik bygger på Vygotskys teori i kontrast till två vanliga modeller för undervisning i dagens skola. Å ena sidan ses eleven som mottagare och läraren som sändare vilket innebär en lärarcentrerad undervisning. Läraren har här till uppgift att fylla mottagaren med kunskap i en *sändarmodell*. Å andra sidan diskuteras eleven istället som den som står i centrum i en *progressiv* undervisning vilket innebär en elevcentrerad undervisning. Eleven är den som ska tänka och ställa frågor till läraren som fungerar som en handledare. Båda dessa modeller kan, menar Gibbons, kritiseras utifrån Vygotskys utvecklingsteori. *Sändarmodellen* tar inte hänsyn till vikten av att samspela vid språkinläringen. Dessutom kritiseras den också för att kursinnehållet endast återger det majoritetssamhälle vi lever i. Dessutom får inte minoritetseleverna möjlighet att beskriva och berätta om den kultur och det samhälle de har erfarenheter ifrån. Den *progressiva* skolan kritiseras för dess avsaknad av en medveten undervisning där eleven får tydliga instruktioner för hur de ska skriva olika texttyper och genrer, en s.k. explicit undervisning. Den kritiseras dessutom för att andraspråkseleverna hamnar i underläge då de inte är vana vid skolans språk och dess regler. (Gibbons 2006)

Båda dessa två ovan nämnda modeller handlar om den självständiga individen istället för samspelet mellan individer. Gibbons (2006) förespråkar i enlighet med Vygotsky en undervisning där lärandet ses som ett samspel och där elev och lärare är aktiva aktörer. Hon betonar samarbete och stöttning som en viktig grund för elevernas skrivutveckling.

Uttrycket *stöttning*, s.k. *scaffolding*, innebär att eleven tillfälligt får hjälp av t.ex. läraren för att hon eller han på sikt ska klara uppgiften på egen hand. Skillnaden mellan det som eleven klarar på egen hand och det som eleven klarar av tillsammans med en mer kunnig och erfaren person kallar Vygotsky för den *proximala utvecklingszonen* eller *zonen för närmaste utveckling*. Detta område innehåller kunskap som eleven är nära att inta men som de inte riktigt förstår sig på. Det kan t.ex. handla om att skriva en text av ett slag eleven inte gjort tidigare. (Gibbons 2006)

Ytterligare resultat av Vygotskys forskning är begreppet *metakognition*. Metakognition är ett tankeredskap där varje människa hjälper sig själv genom att ta reda på och förstå den kunskap man har och om hur man lär in. Tankeredskapet blir en nyckel för ett effektivt lärande då människan således blir medveten om sitt sätt att lära och kan styra sig själv i sin inläring och utveckling. (Gibbons 2006)

Vygotsky anser att den materiella och den sociala miljön påverkar och utvecklar intellektet. Barn lär genom att aktivt reflektera, bearbeta och att genom samspel dela med sig av sina erfarenheter till andra. Vygotsky menar vidare att det först och främst är språkets utveckling som ligger till grund för tankens utveckling. Språkets utveckling grundar sig i ett socialt samspel mellan människor och används som ett redskap för tänkandet. (Svensson 1998)

Utifrån en sådan språksyn blir genre ett viktigt begrepp, eftersom genrer i ett samhälle just är former för socialt samspel och kommunikation.

4.2 Sydneyskolans genrepedagogik

Som vi tidigare nämnt finns inte någon direkt forskning inom genrepedagogik i Sverige. Då forskningen i Australien kommit mycket långt inom detta område väljer vi därför att referera till Sydneyskolans genreundervisning och dess pedagogik.

Vi läser och skriver dagligen texter av olika genrer. Det man kanske vanligast tänker på när man till vardags talar om genrer är förmodligen olika genrer inom litteratur och film. Dessa kan exempelvis vara komedi, dokumentär eller action. Vad man kanske inte är medveten om är att också instruktioner, förklaringar och argumentationer kan ses som exempel på genrer. (Kuyumcu 2004)

Alla genrer innehåller sina typiska drag och kännetecken. Vissa drag måste ingå i texten för att den ska höra till vald genre, andra kan varieras så att varje skribent får en viss frihet i textproduktionen (Kuyumcu 2004). Gibbons skriver att ”Varje genre har sina särdrag som skiljer den från andra: en genre har ett specifikt syfte, en övergripande struktur, specifika språkliga drag och den delas av dem som ingår i den kulturen” (2006:82).

Det finns många sätt att se på genre. Vi har (med ett undantag, se nedan) valt att använda oss av den s.k. Sydneyskolans sätt att tala om olika slags genrer, och ska därför här presentera den och göra några jämförelser med svensk genrepedagogik.

Sydneyskolan är internationellt en av de mer inflytelserika genrepedagogikerna (se Kuyumcu 2004, Gibbons 2006). Denna riktning betonar starkt att inläring av genrer är en explicit process där eleverna tillägnar sig kunskap om olika texttyper genom medveten undervisning. Textproduktionen gynnas av att eleverna tränar sig att skriva texter av olika texttyper. Enligt Sydneyskolan finns fem grundläggande genrer: berättande, beskrivande, förklarande, instruerande och argumenterande, som sedan kan delas in i många mer specifika genrer. Den berättande genren kan exempelvis rymma mer specifika genrer som saga, myt, deckare, vittnesmål osv. (Kuyumcu 2004).

Här finns en termskillnad i förhållande till svensk tradition som snarast skulle kalla berättande, beskrivande, förklarande, instruerande och argumenterande för *texttyper* (se t.ex. Palmér & Östlund-Stjärnegårdh 2005:18). I fortsättningen använder vi oss av de svenska termbegreppen gällande grundläggande texttyper och mer specifika genrer.

De olika texttyperna introduceras kort nedan. (För en mer fördjupad bild av hur respektive kategori beskrivs inom Sydneyskolan se Rothery 1996:92-95, Kuyumcu 2004:579-580, Schleppegrell 2004:85 eller Gibbons 2006:89.)

Berättande känns ofta igen på kronologin. I texten beskrivs vad som händer och ofta i den ordningen som händelserna sker. Mindre elevers berättande texter grundas ofta på egna upplevelser eller med inspiration från sagor och film. (Lagrell 2000)

Beskrivande ingår ofta i andra typer av texter. Exempelvis så beskrivs miljö och personer i en berättande text. Ett annat exempel på beskrivande text är faktatexten. (Gibbons 2006)

Förklarande återfinns ofta som svar på frågor. Det kan vara som svar i genren frågespalt eller som en del i en lärobokstext där den varvas med faktapresentationer. Förklarande texter utgår ofta från ett problem, som efterföljs av en utredning och en slutsats. (Gibbons 2006)

Instruerande är den text vi använder oss av när vi ska instruera någon i hur de ska utföra en viss handling. Vi hittar exempelvis instruerande texter i genrer som recept och instruktionsböcker. (Gibbons 2006)

Argumenterande kan exempelvis förekomma som genren debattartikel eller insändare. Dessa texter handlar om att ta ställning och är ofta uppbyggda av en eller flera åsikter som följs av olika argument. (Gibbons 2006)

Att elever ska ha kunskap inom olika texttyper och genrer, och att denna kunskap har stor betydelse för deras fortsatta utveckling är forskare och pedagoger idag eniga om. Däremot råder det skilda åsikter om vägarna till denna kunskap. I svensk pedagogisk litteratur har man hittills inte pratat så mycket om olika genrer (se dock Björk & Liberg 1999, Sundblad & Allard 2002). Den allmänna åsikten verkar dock vara att eleverna stöter på olika typer av texter inom olika ämnen i skolan. De får därigenom kunskap om hur en viss text skrivs. (Kuyumcu 2004)

Mary Schleppegrell sammanfattar i boken *The language of schooling* genrepedagogikens grundsyn såhär:

...students need to learn about the genres of schooling and the purpose for which they are useful. They need to have experiences that engage them in activities for which different genres are expected if they are to gain a realistic understanding of their value and purpose. In addition to such experiences, however, students often need to focus explicit on how those genres are typically constructed with the lexical and grammatical resources of the language if they are going to be successful in participating in such construction. (Schleppegrell 2004:83)

Sydneyskolans genrepedagogik hävdar alltså istället vikten av explicit undervisning som steg för steg stöttar elevernas genrelärande. Ofta illustreras detta av en cirkelmodell som visar undervisningens fyra faser. De första tre faserna görs tillsammans i klassen, dessa är kunskapsinhämtande, förebild av olika texter och produktion av gemensam klasstext. I den sista fasen skriver eleverna en egen text. (Gibbons 2006)

4.3 Genre i styrdokumentet för svensk grundskola

I den nationella kvalitetsgranskningen från 1998 som Skolverket gjort kritiseras de nationella kursplanerna i åk 5 och 9 för att vara allt för vida i sina definitioner gällande läs- och skrivutveckling. De borde vara bättre formulerade och mer konkreta för att målen ska kunna utvärderas lättare (*Nationella kvalitetsgranskningen* 1998).

Ett annat förslag i samma utredning är att ”grundläggande kunskaper om vad samtalande, läsande och skrivande rent allmänt innebär för elevernas kunskapsinhämtning måste ingå i all utbildning för blivande lärare och skolledare” (*Nationella kvalitetsgranskningen* 1998:134). Granskning visar nämligen en brist på kunskaper hos lärarna om hur olika texter är uppbyggda och att lärarna själva känner sig begränsade i sin kompetens inom dessa områden.

De uppger att de fått lite eller ingen kunskap alls om detta i sin utbildning. Att lärarna inte fått den kunskap som krävs resulterar i att de heller inte kan delge eleverna den på ett funktionellt sätt. Detta leder till att en viss asymmetri råder mellan vad eleverna läser för typ av texter mot vad de förväntas kunna skriva för typ av texter. De texter som eleverna själva producerar är ofta berättande, narrativa texter medan de i läsning kommer i kontakt med fler genrer i olika ämnen. Läsande och skrivande borde istället gå hand i hand då man lär sig läsa genom att skriva och man lär sig skriva genom att läsa. Det optimala borde vara ett helhetsperspektiv gällande elevers läs- och skrivutveckling under hela skoltiden (*Nationella kvalitetsgranskningen 1998*).

När det gäller de nationella kursplanerna hävdar Skolverket att det bör göras en översyn på F-12 perspektivet med avseende på läs- och skrivutvecklingen. En utredning bör tillsättas för att granska vilka typer av texter en elev ska kunna läsa och skriva när de lämnar det svenska skolväsendet. Även när det gäller alla ämnens ansvar för elevers läs- och skrivutveckling är de nationella kursplanerna inte tillräckligt tydliga. De olika ämnena bör ta ansvaret för texter som är typiska för ämnet på samma sätt som de ansvarar för innehållet i de olika ämnena. Det behöver alltså bli mycket tydligare att det inte bara är ämnet svenska som ansvarar för elevernas läs- och skrivundervisning utan att alla ämnen har lika stort ansvar. Därigenom skulle också lärandet bli insatt i en naturlig kontext istället för att eleverna ska skriva något uttryckt ur sitt sammanhang (*Nationella kvalitetsgranskningen 1998*).

En bit på vägen när det gäller förtydligande av de nationella kursplanerna kan de nya förslagen för målen i åk 3 ses. Den 30 november 2006 gav regeringen Skolverket i uppdrag att utforma tydligare och mer detaljerade mål för åk 3 i svenska, svenska som andraspråk och matematik. Målen ska vara lättare att tolka för både lärare, elever och föräldrar. I de fyra första målen "beträffande skriva och samtala" ska eleven:

- Kunna förbereda och utveckla en egen text genom att strukturera innehållet med hjälp av t.ex. tankekarta eller stödord.
- Kunna skriva berättande texter med tydlig handling baserade på egna upplevelser eller fantasi.
- Kunna skriva enkla faktatexter eller instruktioner för att utveckla egna kunskaper.
- Kunna använda bild eller andra uttrycksmedel för att t.ex. nyansera eller förtydliga innehållet i egna texter. (*Skolverkets förslag till mål för årskurs 3 [skolverket] 2008*)

Kraven blir i dessa målformuleringar tydligare för vad eleverna ska kunna i åk 3 men lärarna får fortfarande organisera, planera och genomföra arbetet fritt. Syftet med de tydliga målen ska vara att undervisningens innehåll och bedömningarna av elevernas kunskaper ska bli mer likvärdiga oberoende av var man bor i landet. I termer av texttyper görs det klart att redan de tre första skolåren behöver rymma skrivande som går utöver berättande. De nya målen planeras att börja gälla höstterminen 2008

5. Metod och urval

Vår undersökning består av två delstudier, dels kvalitativa lärarintervjuer, dels en komparativ studie av läroböcker. Dessa två delstudier presenteras i varsitt avsnitt i det följande.

5.1 Lärarintervjuer

Vi har i vår första delstudie valt att använda oss av lärarintervjuer. Detta beslut är grundat på vår avsikt att erhålla ett djupt material. Efter samråd med vår handledare beslutade vi oss för att intervjua sex lärare på tre skolor. De skolor vi valde ut är skolor vi har haft kontakt med under vår utbildning. Då dessa skolor representerar tre olika områden i Göteborg bedömde vi att vi fick en bra spridning på våra intervjupersoner. Skolorna representerar olika geografiska områden, olika ekonomiska förutsättningar och olika mängd av elever med svenska som modersmål (se 6.1). Då vi kontaktade skolorna bad vi att få intervjua utbildade lärare som undervisar i svenska i åk 1-6. De tillfrågade lärarna blev informerade om att deras medverkan i intervjuerna skulle behandlas anonymt. Naturligtvis är generaliserbarheten begränsad när vi valt att undersöka en så liten grupp som denna.

Vi utformade vår intervjumall för att få så likvärdiga intervjusituationer som möjligt, detta i linje med Trost som i boken *Kvalitativa intervjuer* skriver: "... alla intervjuare skall fråga på samma sätt, situationen skall vara likadan för alla..." (2004:111). Han menar dock att reliabilitet är svårt att tillämpa vid kvalitativa undersökningar eftersom dessa förutsätter att människan är statisk i sina tankar. Vår uppfattning överensstämmer med detta påstående då människan hela tiden utvecklas i mötet med nya människor och situationer. Vi hoppas att vi väckt intresse och insikt över att arbete med olika genrer påverkar språkutvecklingen. Följaktligen tror och hoppas vi att vi inte skulle få samma svar om vi ställde frågorna på nytt vid ett senare tillfälle.

Trost (2004) skriver vidare om för- och nackdelar med att använda bandspelare vid intervjuer. Han menar att fördelen är att intervjuaren kan gå tillbaka och lyssna ordagrant på bl.a. tonfall och ordval. Denne behöver då inte fullständigt förlita sig på sina anteckningar. Gällande nackdelar så nämner han bl.a. att det är tidsödande att lyssna igenom banden och transkribera det som sägs. Vid intervjutillfället har man möjlighet att tolka kroppsspråk och kan läsa mellan raderna. Vi valde därför att träffa lärarna istället för att genomföra telefonintervjuer. Vi spelade in våra intervjuer på band efter godkännande av de intervjuade lärarna, men valde samtidigt att anteckna fortlöpande under intervjun. Vid varje intervjutillfälle var vi två personer, en som ställde frågor och en som antecknade. Detta resulterade i att vi hade våra bandinspelningar att gå tillbaka och lyssna till, men ändå undvek att behöva transkribera hela intervjuerna.

Vi valde att börja varje intervju med att kort beskriva vår undersökning. Detta enligt Trost (2004) som skriver att det är mycket viktigt att inleda intervjun på rätt sätt för att bygga upp ett förtroende och få till stånd en bekväm intervjusituation. Han menar vidare att frågorna ska vara korta, specifika och raka (Trost 2004). Viktigt är att undvika frekvensord såsom: ibland, ofta och regelbundet (Stukát 2005). Efter att vi skrivit våra frågor reflekterade vi över hur vi själva skulle ha svarat på dem. Detta för att lättare kunna skriva följdfrågor och för att kunna

omformulera dem vid behov. Vi visade också vår handledare dessa frågor innan vi gick ut på intervju. (Resultatredovisningen av denna delstudie följer i kapitel 6.)

5.2 Läroboksanalysen

Vi har gjort en komparativ studie där vi har jämfört en samling läroböcker inom ämnet svenska för tidigare åldrar med inriktning mot skrivutveckling inom olika genrer. I denna analys har vi letat likheter och skillnader gällande stöd i olika former.

Vår analys omfattar de nio läroböcker lärarna angett i intervjuerna att de använder i sin skrivundervisning. Av dessa läroböcker har vi valt ut fyra för en djupanalys. Urvalet grundar sig på att dessa böcker innehåller texter och uppgifter som omfattar minst fyra av de fem ovan nämnda texttyperna. (Resultatet av denna delstudie följer i kapitel 7.)

6. Resultat av lärarintervjuerna

Kvalitativa undersökningar analyseras efter vad som passar bäst utifrån varje fråga. Vi har resonerat oss fram till att redovisa i löpande text samt i tabeller. Tabellerna har hjälpt oss att få en övergripande uppfattning av svaret på den frågan som gett oss en uppräkningslista. Andra frågor som är mer resonerande är lättare att sammanfatta i löpande text.

6.1 Presentation av lärarna

Skola A ligger i nordöstra Göteborg och är en F-9 skola med stor andel elever med annat modersmål än svenska. På skolan går cirka 250 elever. Skola B ligger i nordöstra Göteborg och är en F-9 skola med nästan uteslutande elever med svenska som modersmål. På skolan går cirka 600 elever. Skola C ligger i nordvästra Göteborg och är en F-6 skola med nästan uteslutande elever med svenska som modersmål. På skolan går cirka 550 elever.

Lärare 1 arbetar på skola A och undervisar i åk 3. Hon är mellanstadielärare och har arbetat som lärare i 25 år.

Lärare 2 arbetar på skola A och undervisar i åk 4. Hon är 1-7 lärare med inriktning svenska och SO och har arbetat som lärare i sju år.

Lärare 3 arbetar på skola B och undervisar i åk 3. Hon är lärare för tidigare åldrar med inriktning matematik, svenska och skapande verksamhet och har arbetat i tre år.

Lärare 4 arbetar på skola B och undervisar i åk 5. Hon är mellanstadielärare och har arbetat i 18 år.

Lärare 5 arbetar på skola C och undervisar i åk 4 och 5. Hon är 1-7 lärare med inriktning svenska och SO och har arbetat i 11 år.

Lärare 6 arbetar på skola C och undervisar i åk 3. Hon är 1-7 lärare med inriktning svenska och SO och har arbetat i sex år.

6. 2 Resultat

6.2.1 Texttyper och genrer i lärarnas skrivundervisning

Intervjufrågorna återfinns i bilaga 1.

De genrer som lärarna arbetar med i sin undervisning tillsammans med eleverna har vi sorterat in under de fem texttyper (berättande, beskrivande, argumenterande, instruerande och förklarande) som vi presenterat i litteraturgenomgången (se 1 & 4.2). Det visade sig att flera texter var svåra att placera under en specifik texttyp. Dessa texter har vi istället placerat under ”oklar texttyp”. Ett exempel är genren ”dikt” som kan ingå i alla fem texttyper.

Tabell 1 Sammanställning av lärarnas svar på vilka olika genrer de arbetar med i sin skrivundervisning. (Intervjufråga 6)

	Berättande	Beskrivande	Argumenterade	Instruerande	Förklarande	Oklar texttyp
Lärare 1 åk 3	Berättelser Sagor	Faktatexter				
Lärare 2 åk 4	Berättelser Sagor Brev Dagbok Serier	Faktatexter Beskrivningar		Inbjudan Instruktioner		Dikter
Lärare 3 åk 3	Berättelser Sagor Brev Serier Nyhetsartiklar					Dikter Meddelanden
Lärare 4 åk 5	Berättelser Dagbok Dialoger	Faktatexter Artikel om plats				Dikter Sammanfattande texter
Lärare 5 åk 4+5	Berättelser Deckare Bilderbok		Argumentationer			Recension Sammanfattande texter
Lärare 6 åk 3	Berättelser	Faktatexter	Reklam			Dikter Löpsedel

I nedanstående tabell sammanfattas antal lärare som arbetar med respektive genre.

Tabell 2 Antal lärare som arbetar med respektive genre.

Berättande		Beskrivande		Argumenterade		Instruerande		Förklarande		Oklar texttyp	
Berättelser	6	Faktatexter	4	Argumentationer	1	Inbjudan	1			Dikter	4
Sagor	3	Beskrivningar	1	Reklam	1	Instruktion	1			Sammanfattande texter	2
Dagbok	2	Artikel om plats	1							Meddelande	1
Serier	2									Recension	1
Brev	2									Löpsedel	1
Deckare	1										
Bilderbok	1										
Dialoger	1										
Nyhetsartikel	1										

Slutsatser vi kan dra utifrån våra intervjuer är att majoriteten av de texter (genrer) som lärarna vill att deras elever ska få skrivvana i hör hemma under texttypen berättande texter. Inom denna texttyp ligger berättelser högst. På en andra plats kommer den beskrivande texttypen där fakta utgör den största delen. Dock kan tilläggas att det är svårt att kategorisera många genrer under en bestämd texttyp och de hamnar därför under "oklar texttyp". Detta resulterar i att denna "texttyp" också blir välrepresenterad. Hälften av lärarna arbetar med sagor. Utav tabell 2 framgår också att de argumenterande och instruerande texttyperna inte representeras i samma omfattning som de berättande och beskrivande. Tydligt blir också att ingen av lärarna arbetar med den förklarande texttypen. Lärarna hade svårt att tidsmässigt rangordna vilka genrer de arbetade mest med, förutom berättelser som de ansåg sig arbeta med kontinuerligt. Som en förklaring till detta beskrev de att de periodvis arbetar med en viss typ av text. Alla lärare poängterar att de tycker att det är viktigt att använda sig av de rätta begreppen i sin undervisning. T.ex. använder lärare 4 begreppet dialog istället för att förenkla och säga samtal.

6.2.2 Läroböcker i lärarnas skrivundervisning

Nedan följer en lista på de läroböcker som lärarna nämner att de använder i sin skrivundervisning i sina klasser.

Tabell 3 Sammanställning av de läroböcker som lärarna använder.

Lärobok	Förlag	Lärar
Dags igen	Natur och Kultur	Lärare 4
Öppna språket	Almqvist & Wiksell	Lärare 2
Fyrans svenskbok	Gleerups	Lärare 2
Glad svenska	Natur och Kultur	Lärare 3
Stråk av bildspråk	Natur och Kultur	Lärare 5
Läsförståelse	Adastra	Lärare 4, 5 och 6
Lilla författarskolan	Adastra	Lärare 4 och 5
Skrivboken	Opal	Lärare 4
Maskot	Gleerups	Lärare 5

Lärare 1 finns inte med i tabellen ovan, då hon inte använder några läroböcker i sitt arbete med skrivutveckling i sin klass.

Slutsatser som vi kan dra av våra intervjuer är att de flesta lärare (alla utom lärare 1 och 3) använder sig av flera olika läroböcker, från flera olika förlag, i sin skrivundervisning i svenska. De läroböcker lärarna använder sig av fungerar som ett stöd samt som en vägledning och en idébank där de hämtar tips och inspiration.

Således innebär det att lärarna får tips och idéer från läroböckerna på vad eleverna ska arbeta med inom ett visst område. Dessutom fungerar läroböckerna som en checklista, för viktiga moment i elevernas läs- och skrivutveckling, detta för att inte glömma bort något viktigt område. Några lärare beskriver att de hittar instruktioner på hur en viss sorts text är konstruerad och strukturerad i sina läroböcker. Dessa instruktioner är till hjälp för lärarna då de ska stötta eleverna i utformningen av deras texter. Lärare 5 använder sig av de nationella proven i åk 5 för att se vilka mål som ska uppnås och letar material utifrån det. Lärare 6 nämner att hon använder läsutvecklingsschemat i LUS-boken för att hitta texter som är på rätt nivå för eleverna. Alla lärare utom lärare 1 använder läroböcker som stöd i sin skrivundervisning.

Dessutom säger lärare 2 och 3 att de använder sig av Internet för att hämta inspiration och idéer, en sida de nämner är www.lektion.se. Lärare 1 berättar att hon som nyutbildad använde sig av andra förebilder i form av erfarna lärare som stöd i sitt arbete. Samma lärare anger också att hon är inspirerad av Freinetpedagogiken och därför inte använder läroböcker i någon större omfattning. Hon anser, helt i linje med Freinets pedagogik, att arbetet med läroböcker inte utgör en kreativ process.

Tilläggs kan att flera lärare uttryckte en önskan över att inte behöva bry sig om ekonomi när de beställde läroböcker. Många gånger är de hänvisade till att använda de läroböcker som redan finns på skolan, trots att de kan vara gamla. Begränsad budget nämner alltså flera av lärarna som ett dilemma. De kan inte köpa in klassuppsättningar av de böcker som de vill ha i sin undervisning utan måste istället lägga tid till att samla in och kopiera material. Lärare 4

och 5 önskade att det skulle finnas någon lärobok som beskrev hur man kan arbeta med de estetiska läroprocesserna knutna till läs- och skrivundervisningen. Ingen av lärarna nämnde dock någon specifik lärobok som de ville köpa in istället för de läroböckerna som de redan hade på skolan.

6.2.3 Lärarnas åsikter om nya mål för åk 3

Vid intervjutillfället fick lärarna läsa igenom följande punkter under rubriken ”beträffande läsa och skriva” i målförslagen till åk 3.

- Kunna förbereda och utveckla en egen text genom att strukturera innehållet med hjälp av t.ex. tankekarta eller stödord.
- Kunna skriva berättande texter med tydlig handling baserade på egna upplevelser eller fantasi.
- Kunna skriva enkla faktatexter eller instruktioner för att utveckla egna kunskaper.
- Kunna använda bild eller andra uttrycksmedel för att t.ex. nyansera eller förtydliga innehållet i egna texter. (*Skolverkets förslag till mål för årskurs 3* [skolverket] 2008)

Alla lärare utom lärare 1 känner till att det finns förslag för mål i åk 3 inom ämnet svenska, men ingen har dock studerat dem närmare. Fem lärare tycker att målen är rimliga och att det är positivt att de är detaljerade. Lärare 4 uttryckte dock oro över att barnens texter inte får stramas upp för mycket gällande textkvalitén och detaljer. Hon menar då att konsekvensen kan bli att barnens olikheter och skilda erfarenheter inte lyfts fram. Lärare 2 var den enda läraren som tycker att det är lite väl avancerade mål för åk tre, exempelvis gällande punkt ett då hon känner att hon inte kan kräva färdigheten att kunna strukturera en text av en elev i åk tre utan snarare kan detta mål fungera som ett strävansmål.

Då lärarna läst dessa punkter i de nya målförslagen frågade vi om de nu kände att de saknade något stöd i sina läroböcker för att kunna arbeta mot dessa mål. Lärare 5 tycker då att hon saknar stöd i sina läroböcker när det gäller att arbeta med punkt fyra vilket hon även nämnde tidigare då hon önskade stöd av läroböcker i arbetet med skrivutveckling kopplat till de estetiska läroprocesserna. Lärare 6 önskar att hon hade klassuppsättningar av faktaböcker för att kunna arbeta mer med punkt tre.

6.3 Resultatanalys

Lärarna använder i stor omfattning läroböckerna som utgångspunkt för att lägga upp sin undervisning. I efterhand inser vi att det hade varit intressant att också fråga i vilken utsträckning lärarna studerar målen i kursplanen när de planerar sin undervisning. Det är endast lärare 5 och 6 som nämner att de gör detta.

Det är tydligt att de lärare vi intervjuat tycker att det är viktigt att arbeta med olika typer av texter. De arbetar dock inte i någon större omfattning med förklarande, instruerande och argumenterande texter. Detta kan grunda sig i att målen för åk 5 och 9 inte tillräckligt tydligt anger vikten av att arbeta med olika genrer (se 4.3). Vi läser i kursplanen för åk 5 att eleven ska ”kunna producera texter med olika syften som redskap för lärande och kommunikation”

(Skolverket 2000). Detta bidrar följaktligen till att lärarna fritt kan välja vilka texter eleverna ska arbeta med. Valet av texter ligger alltså hos den enskilda skolan eller läraren.

Som tabell 1 visar, utgör den berättande texttypen den största delen i arbete med texter. Därefter kommer den genre lärarna betecknar som faktatexter. Vi tror att produktionen av både berättande och beskrivande texter kommer in som ett naturligt inslag i undervisningen då eleverna ofta har kommit i kontakt med sagoböcker och små faktaböcker om djur m.m. redan i förskoleåldern. Erfarenheterna resulterar i att de lättare kan börja skriva texter inom dessa genrer.

Således kan bristen på naturliga lärandesituationer leda till att lärarna omedvetet och/eller medvetet väljer bort att arbeta med förklarande, instruerande och argumenterande texttyper, så dessa kräver mer konstruerade lärandesituationer, där läraren måste bygga upp en fiktiv situation för att träna på att producera texter inom dessa genrer. De förklarande texterna verkar vara svårast att lyfta fram i arbetet med elevernas textproduktion då ingen lärare enligt tabell 1 nämnt genrer inom denna texttyp som ett arbetsområde. Möjligen kan elevernas faktatexter också rymma förklarande delar. Utan att ha undersökt det förmodar vi att förklarande, instruerande och argumenterande texttyper tränas muntligt i ett tidigt skede vid exempelvis klassråd, konflikthantering och vid instruktioner.

Lärare 1, 2, 5 och 6 hävdar begränsad ekonomi som skäl till att de inte kan köpa nya läroböcker i den utsträckning de skulle vilja, utan är hänvisade till redan befintligt material. Som en följd av detta köper några av lärarna privata exemplar av vissa läroböcker. Att skola B inte nämner ekonomin som en begränsande faktor till att köpa in nya läroböcker är intressant. Kan detta bero på att skola B har bättre ekonomi eller lägger de upp sin ekonomi på ett annat sätt?

Enligt tabell 1 arbetar lärare 1 med minst antal olika genrer. Hon är också den enda av lärarna som uttrycker att läroböckerna inte inbjuder till en kreativ process. Att undervisa utan läroböcker är i enlighet med Freinetpedagogiken som hon säger sig vara inspirerad av. Inte heller nämner hon någon lärobok som hon använder i sin undervisning. Kanske kan avsaknaden av läroböcker i undervisningen leda till att hon som lärare inte får det stöd som hon skulle behöva för att på ett mer omfattande och medvetet sätt inspirera eleverna i deras skrivutveckling.

Skola C är den enda skolan som arbetar med argumenterande texter enligt tabell 1. Utifrån den analys vi gjort av de läroböcker som lärarna använder har vi svårt att hitta några mönster som förklarar detta. Kanske kan det påverka att lärare 5 på skola C är den enda läraren som arbetar med läroboken Maskot. Detta undersöks närmare i vår läroboksanalys.

Avslutningsvis anser vi att de lärare vi intervjuat svarat relativt liknande på många av våra frågor. De arbetar med olika typer av texter men vi anser att de kan arbeta med genrer i större omfattning än vad de gör idag. Förhoppningsvis kommer de nya målen att fungera som ett stöd i arbetet med genrer av olika slag. Vi kan i dagsläget inte se att de äldre läroböcker vi analyserat innehåller färre genrer än de nyare läroböckerna. Däremot väcks tanken om att de nya läroböckerna kanske innehåller ett mer medvetet stöd i produktionen av texter inom olika genrer? Vi återkommer till detta i vår läroboksanalys.

7. Resultat av läroboksanalysen

Läroboksanalysfrågorna presenteras som bilaga 2

7.1 Presentation av läroböckerna

Nedan följer en lista över de böcker vi kommer att analysera i vår läroboksanalys. (De fullständiga referenserna ges i referenslistan) Av dessa nio läroböcker har vi valt ut fyra för en djupanalys (se tabell 6 och 7).

Lärobok

Dags igen
Öppna språket
Fyrans svenskbok
Glad svenska
Stråk av bildspråk
Läsförståelse
Lilla författarskolan
Skrivboken
Maskot

Förlag

Natur och Kultur
Almqvist & Wiksell
Gleerups
Natur och Kultur
Natur och Kultur
Adastra
Adastra
Opal
Gleerups

7.2 Resultat

I tabellen nedan under kategorin utformning nämner vi att vissa av läroböckerna är kompletta, med detta menar vi att de är ett lärobokspaket som omfattar skriva, tala, lyssna och läsa samt språklära

Tabell 4 En sammanställning av de undersökta läroböckerna och deras urval av texttyper.

Namn	Läsförståelse	Dags igen	Öppna språket	Maskot	Fyrans svenskbok	Glad svenska	Stråk av bildspråk	Lilla författarskolan	Skrivboken
Förlag	Adastra	Natur och kultur	Almqvist & Wiksell	Gleerups	Gleerups	Natur och kultur	Natur och kultur	Adastra	Opal
Första utgivning	2002	Hittar ej	1997	2000-2002	1990	1987	1996	2002	1997
Denna upplaga	2002	1995	1997	2000-2002	1990	2000-2003	2002	2002	1997
Målgrupp	år 3-9	år 4-6	år 4-6	år 4-6	år 4	år 1-3	år 4-7	år 1-6	inte angett
Utformning	Elevbok, lärbok	Komplett	Komplett	Komplett	Komplett	Komplett	Lärohandl edning	Bildkort, lärbok	Lärbok
Lärohandledning	Finns	Finns	Finns	Finns	Finns	Finns ej	Finns	Finns	Finns ej
Texttyper representerade									
Berättande	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Beskrivande	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Argumenterande		X	X	X					
Instruerande	X	X		X					
Förklarande									
Oklar texttyp	X	X	X	X	X	X	X		

I tabell 5 och 6 redovisas genrespridningen i de fyra läroböcker som behandlar minst fyra texttyper och de fem läroböcker som behandlar mindre än fyra texttyper.

Tabell 5 Genrespridningen i de fyra läroböcker som behandlar minst fyra texttyper.

	<i>Läsförståelse</i>	<i>Dags igen</i>	<i>Öppna språket</i>	<i>Maskot</i>
Berättande	Berättelse Saga Brev Pjäs Fabel Biografi	Berättelse Saga Brev Nyhetsartikel	Berättelse Saga Dagbok Brev Bildtext	Berättelse Saga Loggbok Brev Nyhetsartikel Serie Spökhistorie Bilderbok
Beskrivande	Faktatext Information Artikel om plats	Faktatext Personbeskrivning	Bildtext Föremålsbeskrivning	Faktatext Personbeskrivning Miljöbeskrivning Händelsebeskrivning Känslöbeskrivning Reportage
Argumenterande		Annons Insändare	Utvärdering	Reklam Dilemmasaga Utvärdering Insändare
Instruerande	Recept	Instruktion		Vägbeskrivning
Förklarande				
Oklar texttyp	Dikt Protokoll	Dikt Meddelande Lista Telegram	Dikt Meddelande	Dikt Journal Recension Inneållsförteckning Källförteckning Löpsedel Listor

Tabell 6 Genrespridningen i de fem läroböcker som behandlar mindre än fyra texttyper.

	<i>Glad svenska</i>	<i>Stråk av bildspråk</i>	<i>Lilla författarskolan</i>	<i>Skrivboken</i>	<i>Fyrans svenskbok</i>
Berättande	Berättelse Dagbok Brev Dialog	Roman	Berättelser Saga Deckare	Berättelser Saga Dialog	Berättelse
Beskrivande	Personbeskrivning Händelsebeskrivning	Personbeskrivning Miljöbeskrivning	Personbeskrivning Miljöbeskrivning Känslöbeskrivning Händelsebeskrivning	Personbeskrivning Miljöbeskrivning Känslöbeskrivning Händelsebeskrivning	Faktatext Föremålsbeskrivning
Argumenterande					
Instruerande					
Förklarande					
Oklar texttyp	Dikt Ramsa	Dikt			Dikt Lista

I *Läsförståelse* består uppgifterna av frågor som handlar om textens innehåll. Denna bok används som ett gott exempel på förebilder av olika genrer. Boken innehåller alltså inga direkta uppgifter relaterade till textproduktion inom olika genrer utan är snarare tänkt att lära eleven att behärska olika genrer genom att läsa och samtala om texter och dess innehåll.

Lilla författarskolan och *Skrivboken* är de två böcker som bara behandlar de berättande och beskrivande texttyperna. Dessa två böcker riktar sig till lärarna och fungerar som stöd vid utveckling av elevernas berättelseskrivning. Vidare har vi ytterligare tre läroböcker, *Fyrans Svenskbok*, *Glad Svenska* och *Stråk av bildspråk* som omfattar de berättande och beskrivande texttyperna men dessa böcker behandlar dessutom även dikter som vi har placerat i ”oklar texttyp” som i tabell 1. Alla dessa fem böcker saknar argumenterande, instruerande och förklarande texter.

Dags igen, *Öppna språket* och *Maskot* är de enda läroböcker som omfattar argumenterade texter, dessutom är *Dags igen* och *Maskot* de enda läroböcker som endast saknar den förklarande texttypen.

Frågorna till läroboksanalysen återfinns som bilaga 2. I tabell 6 redovisas svar på alla detaljerade frågor förutom fråga 5 som vi valt att redovisa separat i tabell 7 då denna fråga är mer komplex.

Tabell 7 Sammanställning av den detaljerade läroboksanalysen.

	<i>Läsförståelse</i>	<i>Dags igen</i>	<i>Öppna språket</i>	<i>Maskot</i>
Finns det exempel på de representrade genrererna?	Ja	Ja	Vissa genrer	Ja
Förklarar texten nya begrepp och termer som används för att beskriva genren?	Nej	Ja, i viss mån	Nej	Ja
Finns skrivuppgifter relaterade till genren, i så fall vilken typ av uppgift?	Nej	Ja	Ja	Ja
Finns förklaring/information om hur man skriver den texttypen? (disposition, språk, layout, bild)	Nej	Ja, men inte tydligt	Nej	Ja, disposition, språk, layout, bild
Finns förklaring/information om hur genren fungerar? (syfte, sammanhang)	Nej	Ja, både syfte och sammanhang	Ja, till viss del genom lärarhandledningen	Ja, både syfte och sammanhang
Hur motiveras genreurvalet? (styrdokument, forskning)	Inte alls	Att göra undervisningen mångsidig	Forskning, läroplan, sprida entusiasm	Inspiration genom variation

Maskot är den lärobok som tydligast ger information och vägledning i hur eleverna ska skriva texter av olika genrer. I *Dags igen* finns förklaringar till hur genren skrivs, men dock inte särskilt tydligt. Dessa två läroböcker har dessutom en tydlig förklaring till vilket syfte genren har och i vilket sammanhang den ingår.

Öppna språket och *Läsförståelse* är de enda läroböcker som inte beskriver nya begrepp och termer i elevböckerna. Inte heller ges information om struktur och mönster för de specifika genrerna. Böckerna är dessutom vaga i sina förklaringar till vilket syfte genren har och i vilket sammanhang den ingår i. *Öppna språket* har detta till viss del i lärarhandledningen.

Alla läroböcker utom *Öppna språket* har tydliga förbilder på de representerade genrerna. Skrivuppgifter finns till alla texter i alla läroböcker förutom i *Läsförståelse* som vi tidigare nämnt. I *Maskot* hittar vi dessutom reflekterande uppgifter som ett komplement till texten.

I *Dags igen*, *Öppna språket* och *Maskot* motiveras genreurvalet utifrån olika aspekter. I *Dags igen* och *Maskot* poängteras vikten av variation och mångsidighet i undervisningen med genrer då detta ger eleven inspiration. *Maskot* betonar dessutom arbetet med genrer utifrån forskning om hur man blir en god skribent och det görs även i *Öppna språket*.

Stödet i läroböckerna är utformade på två olika sätt.

1. Undervisningsstödet är en hjälp för läraren i form av t.ex lektionsförslag med syften kopplade till styrdokumentet, teorier och forskning. Undervisningsstödet ger förutsättningar för den andra formen av stöd d.v.s lärandestödet. Vygotsky betonar i sin utvecklingsteori att eleven behöver stöttning från en mer erfaren vuxen för att nå den proximala utvecklingszonen. Undervisningsstödet blir en hjälp för läraren då denne ska vägleda eleven. Denna stöttning är det som vi tidigare benämnt scaffolding.
2. Lärandestödet är den vanligaste formen av stöd. Detta stöd kan bestå av t.ex diskussionsfrågor och skrivuppgifter. Elevuppgifterna och lärarens stöd för undervisningen framåt och elevens kunskaper blir på så sätt större.

Tabell 8 Vilket stöd finns i läroböckerna.

	<i>Maskot</i>	<i>Öppna språket</i>	<i>Läsförståelse</i>	<i>Dags igen</i>
Undervisningsstöd för lärarna.				
Lektionsförslag och tips	X	X		X
Uttalat syfte kopplat till styrdokumentet	X	X		
Litteratur och webbtips	X	X		
Koppling till forskning	X	X		
Klart uttalade mål för respektive arbetsmoment	Bara i grammatik boken	X		X
Lärandestöd för eleverna				
Kopieringsunderlag	X	X		
Diskussionsuppgifter	Några	X	X	Några
Läxuppgifter	Några			
Utvärderingsformulär	X			

Som vi nämnt tidigare skiljer sig läroboken *Läsförståelse* från de andra läroböckerna i sin utformning. Detta blir mycket tydligt i denna tabell då det enda stöd som finns är diskussionsuppgifter riktade till eleverna.

Öppna språket och *Maskot* ger gott stöd till både lärare och elever. De skiljer sig åt genom att *Maskot* endast har klart uttalade mål för respektive arbetsmoment i grammatikboken. Däremot innehåller *Maskot* läxuppgifter och utvärderingsformulär som ingen av de andra läroböckerna har.

Dags igen ger inte stöd i någon större omfattning. Fokus på det stöd som ges ligger till läraren i form av lektionsförslag, tips, idéer och mål för arbetsmomenten. Det lilla stöd som ges till eleverna består av några diskussionsuppgifter.

7.3 Resultatanalys

Vi ställer oss undrande till att tre lärare nämner att de använder sig av läroboken *Läsförståelse* men ingen av dem kände till läroboken *Skrivarskolan* som kommer från samma förlag och är uppbyggd på samma sätt. Dessa två läroböcker liknar varandra då *Läsförståelse* består av frågor kopplade till texter av olika genrer. Det enda stöd som finns för eleverna är i form av diskussionsfrågor. *Skrivarskolan* å andra sidan tränar eleverna i att själva skriva dessa genrer med hjälp av utförliga instruktioner.

Vi noterar att den förklarande texttypen inte finns representerad i någon av läroböckerna. Vad beror detta på? Är förklarande texter svåra att arbeta med? Kan det vara så att förklarande texter som handlar om att utreda skillnader och likheter samt orsak och verkan skrivs inom andra ämnen än ämnet svenska? Vi funderar på om det kan vara så att eleverna skriver dessa texter inom t.ex. naturorienterade ämnen. Då har eleverna till uppgift att ta reda på t.ex. varför träden tappar löven på hösten.

Stråk av bildspråk, *Lilla författarskolan* och *Skrivboken* är de läroböcker vi inte har klassat som kompletta läroböcker. Detta kan vara en förklaring till att de endast tar upp berättande och beskrivande texttyper, med undantag för *Stråk av bildspråk* som även behandlar dikter.

Författarna till *Maskot* skriver i lärarhandledning att man som lärare kan vara säker på att materialet täcker de områden som eleverna behöver inom ämnet svenska i åk 4-6. Dock saknas den förklarande texttypen i *Maskot*, och vi ställer oss frågande till varför denna texttyp saknas? *Maskot* är den lärobok som innehåller flest genrer inom varje texttyp och flest skrivuppgifter. Stödet gör att lärarna har stor valmöjlighet att arbeta med olika genrer. Även när det gäller stöd (tabell 8) utmärker sig *Maskot* gällande stöd för både lärare och elever. Detta skulle kunna vara förklaringen till att lärare 5 på skola C är den enda som arbetar med argumenterande texter. (se tabell 1 och 2) Dock anser vi att upplägget av lärarhandledningen till *Maskot* är förvirrande då den bl.a. består av flera innehållsförteckningar. Detta gör det svårt att få en överblick av lärarhandledningens innehåll.

Läroboken *Dags igen* bidrar inte med så mycket stöd till vare sig lärare eller elever, trots att den innehåller många olika texttyper. Kan detta bero på att det är en äldre lärobok och därför inte har tydliga kopplingar till ny forskning och genrepädagogik? Möjligen är det så att nyare läroböcker på ett annat sätt än äldre utgår från forskning och teorier.

8. Slutdiskussion

8.1 Sammanfattning

Det nya kunskapssamhället har gjort elevens behov av genrekompetens allt tydligare samtidigt som forskning visar på att denna kunskap är av stor vikt för elevens läs- och skrivförmåga.

Syftet med vår studie var att granska ett urval av läroböcker inom svenska för tidigare åldrar vad gäller elever och lärares möjlighet att arbeta med skrivutveckling inom olika genrer. För att uppnå detta syfte har vi arbetat utifrån två frågeställningar. Dessa gällde vilket stöd som finns för olika slags skrivande i läroböckerna, samt hur lärarna utnyttjar detta stöd. Vi har genomfört två delstudier för att få svar på våra frågeställningar: sex lärarintervjuer och en läroboksanalys av nio läroböcker.

Våra två delstudier visar tydligt att det är de berättande och beskrivande texttyperna som dominerar, både i det som de intervjuade lärarna nämner att de undervisar i och i det stöd som finns i läroböckerna. Stor övervikt finns för den berättande texttypen framförallt i det som lärarna beskriver att de tycker att eleverna behöver få skrivvana i. När vi skulle sammanställa och klassificera de genrer de intervjuade lärarna undervisar om, insåg vi dilemmat med att placera in vissa genrer under en specifik texttyp. Genren dikt kan exempelvis placeras in under samtliga fem texttyper. Vi valde därför att placera vissa genrer i det som vi kallar oklar texttyp.

Våra två delstudier pekar också tydligt på att ett flertal av de intervjuade lärarna får mer stöd i de läroböcker som de använder än vad de utnyttjar i sitt arbete med eleverna. De lärare som inte utnyttjar de möjligheter som deras läroböcker erbjuder är lärare 2, 3, 4 och 5. Lärare 6 arbetar med betydligt fler texttyper än vad hennes lärobok ger stöd i, då hon endast arbetar med *Läsförståelse*. Denna lärobok innehåller endast förebilder och inget annat stöd i hur dessa texter skrivs. Viktigt att nämna är också att lärare 2 skriver instruerande texttyp, trots att hennes läroböcker inte ger stöd i det skrivandet. Trots att lärare 1 inte arbetar med några läroböcker, undervisar hon i både berättande och beskrivande texttyper (se tabell 1 och 3).

Den förklarande texttypen är den enda som saknas både i läroböckerna och i det som de intervjuade lärarna nämner att de arbetar med i sin skrivundervisning. Då vi funderat kring vad detta kan bero på drar vi slutsatsen att denna texttyp kanske främst kommer in i andra ämnen än ämnet svenska. Då tänker vi främst på de naturorienterade ämnena, då elevernas textproduktion ofta är ett resultat av olika frågeställningar kring orsak och verkan.

Det stöd som erbjuds i de nio läroböcker vi har analyserat är till stor del undervisningsstöd för lärarna i form av exempelvis lektionsförslag och koppling till forskning. Tabell 7 i läroboksanalysen visar klart att *Maskot* och *Öppna språket* ger betydligt mer stöd än *Läsförståelse* och *Dags igen* (se tabell 7).

Vår bedömning är att dagens diffusa mål i svenska för åk 5 inte i någon större omfattning har klargjort vikten av att få skrivvana i olika genrer. Genom våra intervjuer samt läroboksanalysen bedömer vi att läroböckerna ger ett bättre stöd och bättre klargör vikten av att få skrivvana i olika genrer än vad kursplanen svenska för åk 5 gör. Vi menar att detta är

helt fel. Vi anser att lärare i allmänhet borde kunna förlita sig på kursplanen i första hand. Kursplanen bör ge direktiv om vad som är viktigt att undervisa i och på så sätt kan lärarna lättare hitta relevanta läroböcker. Vi är helt övertygade om att de nya detaljerade målen för svenska i åk 3 är ett steg i rätt riktning vad gäller genrepdagagogik.

8.2 Lärarintervjuerna

Vi frågade oss om lärarna är tillräckligt medvetna om elevers behov av en vid genrekompentens och att genreskrivning inte bara omfattar den berättande texttypen? Intervjuundersökningen pekar på att lärarna till viss del är medvetna om att eleverna bör lära sig att skriva olika slag texter. Däremot anser vi att de kan arbeta med genrer i större omfattning än vad de gör idag. När de nya målen träder i kraft blir det mer tydligt vad eleverna redan i åk 3 förväntas kunna. Vår uppfattning är att målen kommer att bli en god hjälp för lärarna som annars får ett mycket stort ansvar för att eleverna verkligen får den stöttning som krävs för att utveckla en god genrekompentens. Även de intervjuade lärarna säger att de är positivt inställda till dessa detaljerade mål. Vi bedömer att lärarna får hjälp i sitt val av nya läroböcker då de genom dessa utförliga mål får information om vad som är viktigt för elevernas skrivutveckling. Under intervjutillfällena fick vi intryck av att våra frågor har bidragit till att lärarna bl.a. blivit mer medvetna om de nya tydliga målen och dess betoning på textproduktion av andra texttyper än den berättande. Vi menar att ett positivt bemötande av de nya målen i åk 3 borde leda till att även målen i svenska för åk 5 revideras då de i dagsläget är väldigt diffusa.

Då flera av lärarna i våra intervjuer nämner begränsad budget som skäl till att inte köpa in nya läroböcker i den utsträckning de önskar kan det enligt vår bedömning resultera i att de då inte heller lägger ner kraft och energi på att ta reda på utbudet av nyare läroböcker. När det gäller inköp av nya läromedel borde läroboksförlagen i framtiden erbjuda hyrköp som ett billigare alternativ till att köpa läroböcker. På så sätt kanske fler skolor skulle ha råd att införskaffa nya läromedel innehållande metoder och uppgifter grundade på nya målförslag och genrepdagagogik. Kanske kan förlagen bli bättre på att göra reklam för sina läroböcker ute på skolorna, det blir då lättare att komma åt nytt material.

Tidsbrist kan också vara en orsak till att lärare i allmänhet kanske inte hinner sätta sig in i olika nya läromedel i den utsträckning som de önskar. Det kräver ganska många timmar till att sätta sig in i olika sorters läroböcker och studera lärarhandledningarna samt syftet med de utvalda läroböckerna. De tar då istället de böcker som de känner till sedan tidigare och som i deras ögon fungerat på ett tillfredsställande sätt. Lärarnas urval av läroböcker kommer att bli allt viktigare i och med de nya målen i åk 3, då läroböckerna måste stå upp emot de krav som målen ställer. Vår förhoppning är därför att en liknande, men mer omfattande läroboksanalys än vår kommer att utföras för att vägleda lärare och ge dem en överblick i valet av läroböcker.

Eftersom de flesta av lärarna vi intervjuade inte använde stöd i den omfattning som vissa av läroböckerna faktiskt erbjuder, tyder det på att de inte är medvetna om att stödet finns och varför det finns. Vårt intryck är att de inte valt läroböcker utifrån medveten genrepdagagogik utan att de testat sig fram. Lärare 1 är den enda lärare som inte använder sig av läroböcker och det är också hennes undervisning som innehåller minst genrespridning. Vi frågar oss därför om det ändå inte hade varit bättre att komplettera undervisningen med vissa läroböcker? Uppenbarligen har hon inte fått det stöd hon behöver för att arbeta mer genreinriktat. Om de intervjuade lärarna även i fortsättningen inte skulle låta bli att nyttja allt det stöd som finns i

läroböckerna, så skulle det förstås betyda att undervisningen inte skulle bli bättre av bättre läroböcker.

Att lärarna i vår undersökning inte är medvetna om det befintliga stödet borde leda till att lärare får mer utbildning om genrepedagogik. Enligt den Nationella kvalitetsgranskningen som skolverket gjort 1998 visar det sig att lärare har en brist gällande sin egen genrekunskap vilket resulterar i att eleverna inte heller får den stöttning de behöver. Av den orsaken är det av mycket stor vikt att blivande lärare får en bred kompetens inom läs- och skrivutveckling under sin utbildning. Denna kompetens hjälper lärare att nyttja det stöd som finns i läroböckerna. Därigenom kan de på ett bättre och medvetet sätt förstå den struktur och det mönster samt språkbruk som karakteriserar olika genrer. Därefter kan lärarna i sin tur stötta och förmedla genrekunskapen till eleverna genom det som Vygotsky kallar scaffolding. Utan genreutbildning har lärare svårt för att leva upp till de krav som ställs på dem. I vår egen lärarutbildning har genrepedagogiken varit mycket begränsad. Tyngdpunkten har mest vilat vid de berättande texttyperna såsom sagor, myter, berättelser samt dikter.

Det råder delade meningar om hur man bäst tillägnar sig genrekunskap. Utan att egentligen ha undersökt saken närmare bedömer vi att eleverna på de skolor vi intervjuade får en implicit undervisning i genrepedagogik. Det innebär att eleverna tillägnar sig genrekunskap genom socialisation och möten med olika texter och på så sätt får förebilder för sitt skrivande. Våra tankar om detta grundar sig i att flera av de intervjuade lärarna valt bort att låta barnen få skrivvana i de förklarande, instruerande och argumenterande texttyperna. Flera lärare i vår intervju använder sig av boken *Läsförståelse*. Denna bok visar exempel på ett antal olika genrer inom olika texttyper men den handlar enbart om att läsa texten och svara på frågor om dess innehåll. Ingen av lärarna nämnde att de använde *Skrivarskolan* från samma förlag som vi anser skulle vara ett bra komplement till *Läsförståelse* då vår uppfattning är att *Skrivarskolan* ger eleverna explicit stöd i textproduktionen av texter i olika genrer. Boken undervisar i hur texter är konstruerade genom tydliga bilder, exempel och information om genrens mönster, struktur och språk i löpande text.

Enligt Eija Kuyumcu (2004) har den svenska skolan en allmän uppfattning om att genrekunskap lärs in implicit genom förebilder av en mängd olika texter. Resultatet av vår intervju verkar stämma med Kuyumcus uttalande då stödet i läroböckerna inte nyttjas fullt ut och lärarna inte låter barnen få skrivvana i fler genrer. Kanske får böcker som *Skrivarskolan* mer uppmärksamhet av våra intervjuade lärare när arbetet med de nya målen blir aktuellt till hösten. Kanske kännedomen om innehållet i de detaljerade målen till viss del bidrar till att lärarna i större utsträckning också kommer att använda det stöd som finns i de läroböckerna som de redan nu använder än vad de, enligt resultatet av våra intervjuer, gör idag?

Forskning kring hur man blir en bra skribent kan vara en av anledningarna till att instruerande texter inkluderas i de nya målen för åk 3. I våra intervjuer berättade några lärare att de studerar målen i kursplanen när de planerar sin undervisning. Konsekvensen av forskningen och uppmärksamheten över de nya detaljerade målförslagen kommer förhoppningsvis leda till att lärare för engagerade resonemang kring hur eleven bäst tillgodoser sig genrekunskap. Kanske leder resonemanget till att den allmänna uppfattningen om att genrekunskap lärs in implicit, sakta ändrar riktning till en mer explicit undervisning.

Mot denna bakgrund är vår bedömning att rektorer borde ta ett stort ansvar för att de nya målen blir väl uppmärksammade av lärarna eftersom de börjar gälla fr.o.m. hösten 2008. Lärarna bör dessutom erbjudas vidareutbildning inom genrepedagogik för att i större

utsträckning kunna bedriva en explicit undervisning. Det räcker alltså inte med att skolorna får bättre ekonomi för att köpa in nya läroböcker om inte dessa kompletteras med ovanstående åtgärder.

8.3 Läroboksanalysen

Vår undersökning visar att det är stor spridning av olika läroböcker som lärarna använder i sin skrivinlärning. Fördelen med att använda sig av flera läroböcker kan vara att de får stöd från flera håll med olika synvinklar. Nackdelen kan vara att viktiga moment går förlorade. Författarna i *Maskot* menar att deras läroböcker är kompletta och om man använder sig av dem kan man vara säker på att eleverna får allt de behöver i sin skrivundervisning

Analysen visar också att flera av de nio läroböckerna som lärarna använder i sin undervisning saknar stöd för en medveten genrepdagagogik. Utifrån detta resultat anser vi att ännu fler läroböcker i större utsträckning borde ge stöd i form av en explicit undervisning. Av de fyra läroböcker som vi gjorde en djupanalys på finner vi att läroböckerna *Maskot* och *Öppna språket* grundar sig i en mer tydlig information för eleverna när det gäller att producera texter inom olika genrer. *Dags igen* ger mindre stöd både för lärare och elever och *Läsförståelse* innehåller bara förebilder på olika genrer men den ger inget stöd för textproduktion (se tabell 7).

Vi förmodar att en större mängd stöd underlättar för en explicit undervisning. En implicit undervisning känns ofullständig men den ena metoden borde inte utesluta den andra. Om undervisningen ger många olika ingångar i form av tydliga mål, många förebilder, praktiska uppgifter och medvetna lärare som nyttjar det stöd som erbjuds, borde detta resultera i att eleverna blir duktiga skribenter.

8.4 Slutord

Mot bakgrund av vår undersökning om genrepdagagogik och hur eleven bäst tillägnar sig denna tänker vi oss en vidare forskning om implicit respektive explicit undervisning. Den skulle kunna handla om hur lärare i praktiken undervisar idag. Detta för att i ett senare skede skapa diskussioner kring hur undervisningen ska utvecklas för att utbilda genremedvetna elever.

Diskussionerna bör även omfatta de nya målen i svenska för åk 3, som i stor omfattning poängterar vikten av att undervisa i olika genrer. Vi skulle vilja forska vidare om vilken genomslagskraft dessa mål kommer att få ute i skolorna. Hur kommer dessa mål att presenteras och vilka reaktioner kommer de att få? Slutligen skulle vi vilja undersöka om arbetet med de nya målen resulterar i en mer explicit genreundervisning.

Referenslista

Litteratur:

Allard, B., Rudqvist, M. & Sundblad, B. (2001). *Nya LUS-boken*. Stockholm: Bonnier Utbildning AB.

Gibbons, P. (2006). *Stärk språket stärk lärande: Språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt för och med andraspråkelever i klassrummet*. Uppsala: Hallgren & Fallgren Studieförlag AB.

Hydén, G., Redin, K. & Rundqvist, C. (2004). *Skrivarskolan*. Sollentuna: Adastra Läromedel AB.

Johansson, B. & Svedner, P.O. (2006). *Examensarbetet i lärarutbildningen: undersökningsmetoder och utformning*. Uppsala: Kunskapsföretaget i Uppsala AB Läromedel och utbildning.

Kuyumcu, E. (2004). Genrer i skolans språkutvecklande arbete. I K, Hyltenstam (Red), S, *Svenska som andraspråk: Genrer i skolans språkutvecklande arbete* (ss.573-595). Lund: Studentlitteratur.

Lagrell, K. (2000). *Växa i skrivandet: Om förhållningssättet till de yngre barnens skrivutveckling*. Svenska i utveckling 15. FUMS Rapport 199. Uppsala.

Liberg, C. & Björk, M. (1999). *Vägar in i skriftspråket: Tillsammans och på egen hand*. Stockholm: Natur och kultur.

Palmér, A. & Östlund-Stjärnegårdh, E. (2005). *Bedömning av elevtexter*. Stockholm: Natur och Kultur.

Rothery, J (1996). Making changes. Developing an educational linguistics. I: Hasan, Ruqaiya & Geoff Williams (eds), *Literacy in society*. London: Longman. S. 86 - 119.

Schleppegrell, M.J. (2004). *The language of schooling: A functional linguistics perspective*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Svensson, A.(1998). *Barnet, språket och miljön*. Lund: Studentlitteratur.

Strömquist, S. (2005). *Skrivboken: Skrivprocess, skrivråd och skrivstrategier*. Malmö: Gleerups Utbildning AB.

Stukát, S. (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.

Svenska skrivregler utgivna av Svenska språknämnden. (2000). Stockholm: Liber.

Trost, J. (2004). *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur.

Utbildningsdepartementet (2000). *Grundskolan: Kursplaner och betygskriterier*. Stockholm: Skolverket/Fritzes.

Elektroniska referenser:

Myndighet för skolutveckling (2003) *Att läsa och skriva. En kunskapsöversikt baserad på forskning och dokumenterad erfarenhet*. Hämtad 1 februari 2007, från <http://www.skolutveckling.se/>

Skolverket (1998) *Nationella kvalitetsgranskningar 1998*. Hämtad 15 maj 2008, från <http://www.skolverket.se/>

Skolverket (2007) *Skolverkets förslag till mål för årskurs 3*. Hämtad 15 maj 2008, från <http://www.skolverket.se/>

Läroböcker använda i läroboksanalysen:

Alvåker, L., Boglind, A. & Gebart, J. (2000). *Maskot*. Malmö: Gleerups Utbildning AB.

Alvåker, L. & Boglind, A. (1990). *Fyrans svenskbok*. Malmö: Gleerups Utbildning AB.

Ekholm, L. (1997). *Skrivboken*. Bromma: Opal.

Falkenland, R. & Falkenland, L. (2000). *Glad svensk*. Stockholm: Natur och Kultur.

Frennberg, S. & Köhler, P O. (1995). *Dags igen*. Stockholm: Natur och Kultur.

Fries, S. & Hydén, G. (2002). *Lilla författarskolan*. Sollentuna: Adastraläromedel AB.

Fällman, B. & Fällman, H. (1997). *Öppna språket*. Solna: Almqvist & Wiksell.

Jacquet, E. & Fitger, M. (2002). *Stråk av bildspråk*. Stockholm: Natur och Kultur.

Hydén, G., Schubert, M. & Svidén, C. (2002). *Läsförståelse*. Sollentuna: Adastraläromedel AB.

Bilaga 1 Intervjufrågor till lärare

Vi inleder vår intervju med en kort presentation av vårt examensarbete.

Frågor om bakgrund

- 1) Namn på skolan
- 2) Namn på läraren
- 3) Antal år i yrket?
- 4) Utbildning?
- 5) Vilka årskurser undervisar du i?

Frågor om texter

- 6) Vilka olika sorters texter vill du att dina elever ska få skrivvana i?
Skriv ner deras förslag, visa dem och få bekräftat att du har uppfattat svaret rätt.
- 7) Använder du dessa begrepp i undervisningen med eleverna?
- 8) Om inte, vilka begrepp använder du istället?
- 9) Hur mycket tid bedömer du att du lägger på de olika textslagen du nyss nämnde?
Be läraren rangordna texterna från fråga 6. Där 1 innebär högst prioritet o.s.v.

Frågor om läroböcker

- 10) Vilket/vilka läroböcker använder du när ni arbetar med läsning och skrivning av olika typer av texter?
- 11) Vilket stöd får du i läroböckerna för arbetet med dessa olika texter?
- 12) Om du inte använder några läroböcker, varför gör du inte det?
- 13) Var hittar du istället ditt stöd i arbetet med olika texter?
- 14) Finns det andra läroböcker som du hellre skulle vilja ha och i så fall vilka?
- 15) Varför skulle du vilja ha dem och varför har du dem inte?

Frågor om de nya målen i åk tre

Visar de fyra första målen under rubriken ”beträffande skriva och samtala” i förslagen för målen i svenska för åk tre genom att lägga fram ett separat papper.

- *Kunna förbereda och utveckla en egen text genom att strukturera innehållet med hjälp av t.ex. tankekarta eller stödord.*
- *Kunna skriva berättande texter med tydlig handling baserade på egna upplevelser eller fantasi.*
- *Kunna skriva enkla faktatexter eller instruktioner för att utveckla egna kunskaper.*
- *Kunna använda bild eller andra uttrycksmedel för att t.ex. nyansera eller förtydliga innehållet i egna texter.*

16) Känner du till dessa förslag till mål?

17) Vad tycker du om dem, är de rimliga?

18) Är det något som du känner att du saknar i dina läroböcker nu när du läst målen?

Bilaga 2 Läroboksanalysfrågor

Allmänna frågor:

1. Lärobokens namn.
2. Förlag
3. Utgivningsår.
4. Målgrupp
5. Hur är materialet utformat? Är det en bok som ingår i ett paket eller är det en fristående bok?
6. Finns lärarhandledning?

7. Hittar vi olika genrer, I så fall vilka genrer är representerade?

Detaljerade frågor:

1. Hur motiveras genreurval? (styrdokument, forskning)
2. Finns det textexempel på de representerade genrererna?
3. Finns förklaring/information om hur man skriver den texttypen? (disposition, språk, layout, bild)
4. Finns förklaring/information om hur texttypen fungerar? (syfte, sammanhang)
5. Förklarar texten nya termer och begrepp som används för att beskriva texterna?
6. Finns uppgifter relaterade till genren, i så fall vilken typ av uppgift (kryssa, skriv text)
7. Vilket stöd får man som lärare genom läroboken?