



# Att undervisa om berättande texter

Hur man kan arbeta med genrepedagogik med fokus på berättande texter

---

To teach about narrative texts

How to work with genre pedagogy with focus on narrative texts

---

Matilda Wingqvist

Fakulteten för humaniora och samhällsvetenskap

---

Grundlärarprogrammet åk 4-6

---

Avancerad nivå 30 hp

---

Handledare: Annelie Johansson

---

Examinator: Jimmie Svensson

---

170605

---

# Abstract

The intention of my research is to increase understanding of what teaching with genre pedagogy, with focus on narrative texts, can look like. Through previous research and literature, I describe the emergence of genre pedagogy, why genre pedagogy is used, what a narrative text is and how it can be evaluated.

The empirical material of the study consists of qualitative research interviews with teachers, as well as document analyses of the teachers' educational plans with the purpose to gain a broader view of teaching with narrative texts. I have deliberately chosen the school I carried out my survey on. From my own experience, I know that this school work with genre pedagogy, which made it easier for me and the teachers as they knew the concepts, methods and terminology behind my questions.

The results of the survey show that genre pedagogy promotes students' learning, regardless of whether teachers choose to follow the structured circle model or focus on the creative personal writing. Both former researches and my teacher informants believe that the genre pedagogical teaching helps the students' to develop subject language and their strategies for reading and writing texts in different genres.

Nevertheless, as the results display, extra support is sometimes needed to further enhance students' writing performance. The result also shows that the assessment of narrative texts usually has the best effect if it is written and formative.

Keywords: Genre pedagogy, narrative text, genre, writing, texts.

# Sammanfattning

Intentionen med min undersökning är att öka förståelsen för hur undervisning med genrepedagogik med fokus på berättande texter kan se ut. Genom att utgå från tidigare forskning och litteratur beskriver jag bland annat genrepedagogikens uppkomst, varför genrepedagogik används, vad den berättande texten är, samt hur denna kan bedömas.

Undersökningens empiri består av kvalitativa forskningsintervjuer gjorda med lärare, samt dokumentanalyser av lärarnas pedagogiska planeringar med syfte att få en bredare bild av undervisning av berättande texter. Skolan jag valt att utföra min undersökning på har jag medvetet valt då jag sedan tidigare vetat om att de arbetar genrepedagogiskt, vilket underlättade både för mig och lärarinformanterna då de kände till begreppen i mina frågeställningar.

Resultaten av undersökningen visar att genrepedagogisk undervisning främjar elevernas lärande, oavsett om lärarna väljer att följa den strukturerade cirkelmodellen eller om de fokuserar på det kreativa personliga skrivandet. Både tidigare forskare och mina lärarinformanter menar att den genrepedagogiska undervisningen gör att både elevernas ämnesspråk och strategier att läsa och skriva texter inom olika genrer utvecklas. Trots detta framgår dock i resultatet att extra stöttning ibland behövs för att stärka elevernas skrivutveckling ytterligare. I resultatet framgår även att bedömningen av berättande texter oftast har bäst effekt om den är skriftlig och formativ.

Nyckelord: Genrepedagogik, berättande text, genre, skrivande, texter.

# Innehållsförteckning

<b>1. Inledning</b> .....	<b>1</b>
1.1 Syfte och frågeställningar .....	2
<b>2. Forsknings- och litteraturgenomgång</b> .....	<b>3</b>
2.1 Det sociokulturella perspektivet .....	3
2.2 Genrepedagogikens uppkomst .....	3
2.3 Att undervisa genrepedagogiskt.....	5
2.4 Den berättande texten .....	6
2.5 Hur undervisningen om berättande texter kan se ut .....	7
2.6 Bedömning av texter .....	11
<b>3. Metod</b> .....	<b>13</b>
3.1 Preciserat syfte samt val av metod .....	13
3.2 Avgränsningar och urval .....	14
3.3 Beskrivning av metoder samt genomförande .....	14
3.4 Genomförande av intervjuundersökning .....	15
3.5 Genomförande av dokumentanalys .....	15
3.6 Validitet samt reliabilitet .....	16
3.7 Forskningsetiska principer .....	17
<b>4. Resultat och analys</b> .....	<b>19</b>
4.1 Hur mycket har ni arbetat med genrepedagogik i svenskundervisningen i er klass? .....	19
4.2 Hur ser undervisningen med berättande texter ut i ditt klassrum? .....	20
4.3 Använder du dig av några speciella strategier för att nå fram till eleverna med svårigheter? I så fall vilka?.....	21
4.4 Hur bedömer du elevernas arbeten? Vad väljer du att fokusera på? .....	22
4.5 Resultatsanalys.....	22
5. Diskussion .....	25
6. Slutsats .....	28
<b>Referenser</b> .....	
<b>Bilagor</b> .....	

## Bilageförteckning

**Bilaga 1: Intervjufrågor**

**Bilaga 2: Pedagogisk planering, lärare A**

**Bilaga 3: Pedagogisk planering, lärare B**

**Bilaga 4: Pedagogisk planering, lärare C**

## Figurförteckning

**Figur 1: Textens fyra lager**

**Figur 2: Cirkelmodellen**

# 1. Inledning

Avsikten med den här undersökningen är att ta reda på hur lärare med utgångspunkt i genrepedagogiken går till väga när de undervisar om berättande texter. Genom att utforska detta hoppas jag som blivande lärare utveckla min egen förståelse för genrepedagogiken med fokus på berättande texter och elevers språkutveckling, men även att bidra med kunskap.

Lärare och pedagoger möter dagligen elever med olika förutsättningar och behov, eftersom det i dagens klassrum finns elever med olika bakgrunder, språk och kompetenser. Johansson & Sandell Ring menar att det är en stor utmaning att ge alla elever tillgång till skolans språk så att de ska nå läroplanens och kursplanens mål och kunna skaffa sig förutsättningar för att bli aktiva medborgare i vårt demokratiska samhälle (Johansson & Sandell Ring 2010, s. 14). Alla som arbetar inom skolan ska följa de grundläggande värden som anges i läroplanen och ta avstånd från det som strider mot dem. I läroplanen står det under rubriken ”En likvärdig utbildning” bland annat att:

Undervisningen ska anpassas till varje elevs förutsättningar och behov. Den ska främja elevernas fortsatta lärande och kunskapsutveckling med utgångspunkt i elevernas bakgrund, tidigare erfarenheter, språk och kunskaper (Skolverket 2011, s. 8).

Även skollagen föreskriver att utbildningen inom skolväsendet syftar till att alla elever ska inhämta och utveckla kunskaper och värden. Den ska främja alla elevers utveckling och lärande samt en livslång lust att lära (SFS 2010:800).

Ett av läroplanens mål med skrivande är att eleven ska kunna kommunicera med andra människor i olika typer av situationer (Skolverket 2011, s. 223). Det är därför viktigt att skolan ger eleverna verktyg som de kan använda sig av för att uttrycka sig och utveckla sitt skrivande. Genom att arbeta utifrån den genrepedagogiska modellen får eleverna lära sig grunderna för hur olika typer av texter ska vara uppbyggda. Gear menar att de elever som är medvetna om vilken struktur en viss genre har också har lättare att skriva en text inom den genren (Gear 2016, s. 9). Som lärare har vi alltså i uppdrag att skapa möjligheter för eleverna att nå läroplanens mål i alla ämnen (Johansson & Sandell Ring 2010, s. 14).

## **1.1 Syfte och frågeställningar**

Syftet med min undersökning är att undersöka hur lärare i årskurs 4-6 arbetar med genrepdagogiken i ämnet svenska med inriktning på berättande texter. Målet är att ta reda på hur de olika lärarna använder sig av genrepdagogiken i sin undervisning, vilka strategier de använder sig av, samt hur de bedömer elevernas texter.

Mina frågeställningar är följande:

1. Hur kan undervisning om genrepdagogik med inriktning på berättande texter se ut?
2. Vilka strategier använder lärare i skrivundervisningen om berättande texter?
3. Hur kan bedömning av berättande texter se ut?

## **2. Forsknings- och litteraturgenomgång**

I följande kapitel redovisas vad litteratur och tidigare forskning skriver om genrepedagogiken. Undersökningen har sin utgångspunkt i den sociokulturella teorin, vilken presenteras nedan. Efter det följer en presentation av genrepedagogikens uppkomst, samt en förklaring av varför man använder sig av den. Därefter ges en redogörelse för den berättande texten, samt hur lärare både förhåller sig till den och bedömer den.

### **2.1 Det sociokulturella perspektivet**

Den sociokulturella teorin kommer ursprungligen från den ryska pedagogen och filosofen Lev Vygotskijs arbeten om utveckling, lärande och språk i början på 1900-talet. Han menade att lärande och utveckling handlar om hur människor utvecklar kulturella förmågor, som exempelvis att läsa, skriva, räkna och lösa problem (Säljö 2012, s. 185-186). Säljö skriver att en av teorins grundtankar är att lärande och utveckling sker i interaktion och kommunikation tillsammans med andra, och att kunskap inte är någonting som överförs mellan människor, utan någonting som vi deltar i (Säljö 2012, s. 195).

Gibbons, som utgår från Vygotskijs teorier, menar även hon att mänsklig utveckling inte är individualistisk, utan en social företeelse. Hur skickliga vi blir på att använda vårt språk i olika sammanhang beror på vilka tidigare erfarenheter vi har och vilka sociala situationer vi befunnit oss i (Gibbons 2006, s. 26).

### **2.2 Genrepedagogikens uppkomst**

För snart trettio år sedan myntades begreppet genrepedagogik för första gången, och sedan dess har det på olika håll vuxit fram två olika teorier om vad det innebär. Dessa två teoribildningar kallas nyretorik och Sydneyskolan. Holmberg skriver att teoriernas genreuppfattningar liknar varandra på så sätt att de båda menar att det finns två faror som hotar skrivundervisningen (Holmberg 2008, s. 2). Å ena sidan vill forskare bakom de båda teorierna försöka undvika den expressiva skrivpedagogikens idéer om det kreativa och personliga skrivandet som används effektivt bland annat i Skandinavien, Australien och USA.

Det kreativa och personliga skrivandet kan vara bra för att få igång elevernas fantasi men bortsett från det fyller detta ingen större funktion. Å andra sidan finns risken att lärare ska tolka genrepdagogen för hårt och därmed göra undervisningen för strikt och statisk (Holmberg 2008, s. 2).

Holmberg skriver vidare att förutom tankarna om dessa två faror skiljer sig teorierna åt. Exempelvis är definitionen av begreppet genre olika för de två teorierna. Den nyretoriska teorin menar att i princip allt som klassas som återkommande sociala handlingar i textform är olika genrer, till exempel en polisrapport, insändare, ett kåseri eller ett recept. Sydneyskolans genredefinition används istället för att ringa in hur en text är skriven, om den exempelvis är berättande, förklarande, återgivande (Holmberg 2008, s. 2). Den här undersökningen kommer fortsättningsvis utgå från Sydneyskolans definition av vad en genre är.

Under 1980-talet startade ett samarbete mellan olika forskare och lärare i Sydneyområdet i Australien. Under detta samarbete behandlades och diskuterades frågor om hur man kan arbeta med genrer och de olika genrernas syften i undervisningssammanhang. Ett av syftena med den australiensiska genrepdagogen var att arbeta fram en metod för att stödja alla elevers språkutveckling, och framförallt deras skrivutveckling, men även att ge dem kunskap om olika texters uppbyggnad och innehåll beroende på textens sociala sammanhang och funktion. Målet var att eleverna skulle undervisas och få kunskap om samhällets olika typer av texter och därmed lära sig att urskilja texters olika mönster (Liberg 2008, s. 11). Enligt Liberg & Säljö används den engelska termen literacy när man talar om användandet av skrift och skriftspråkliga uttrycksformer. Det svenska språket, liksom flera andra, har ingen direkt term som motsvarar denna. Dock är begreppet skriftspråklighet föreslaget, men har ännu inte vunnit gehör. (Liberg & Säljö, i Lundgren m.fl. 2012, s. 239) Johansson och Sandell Ring skriver att genom att lärare undervisar om en specifik genres struktur och språkliga drag lär sig eleverna hur texterna ska vara uppbyggda och kan använda sig av denna kunskap när det är dags att skriva sina egna texter. Genrepdagogen menar att det underlättar för eleverna om de är medvetna om hur språket fungerar i olika sammanhang (Johansson & Sandell Ring 2010, s. 25).

De genrer som forskarna i Australien valde att fokusera på, och som ofta omnämns är den berättande, beskrivande, instruerande, förklarande och den argumenterande genren. Ofta förekommer alla dessa genrer i skolans alla ämnen, dock i olika utsträckning beroende på ämnet (Liberg 2002, s. 11). På senare tid har det även lagts till fler genrer, som den



återgivande, diskuterande, informeraende, utredande och den förklarande genren (Gear 2016, s. 8, Gibbons 2006, s. 85). Gibbons väljer att använda sig av ordet texttyper när hon syftar på de olika genrerna för att inte förväxla dem med de genrer som finns i andra sammanhang utanför skolan och undervisningen (Gibbons 2006, s. 85). En text kan bestå av flera texttyper menar Gear, beroende på textens funktion. En historietext kan till exempel vara indelad i olika delar där en del är berättande och en annan del är beskrivande och förklarande (Gear 2016, s. 8). Den här undersökningen behandlar, som tidigare nämnts, berättande texter. En mer utförlig beskrivning ges nedan.

### **2.3 Att undervisa genrepedagogiskt**

I läroplanen för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011 (LGR11) centrala innehåll i ämnet svenska står det att eleverna ska kunna skriva både berättande texter och sakprosatexter. De ska också kunna använda sig av strategier för att skriva olika typer av texter med anpassning till deras typiska uppbyggnad och språkliga drag (Skolverket 2011, s. 225).

Schmidt menar att de flesta människor idag använder sig av minst två språk, och ofta till och med fler. Sverige räknas till ett av de länder i världen som är flerspråkiga, och vi har därmed många elever i skolorna med andra språkliga erfarenheter och kunskaper än endast i svenska. Samtidigt som vi behöver vara lyhörda inför dessa elevers tidigare bakgrunder inom språk är det även viktigt att vi som lärare gör vårt bästa för att integrera eleverna i våra skriftspråkliga regler och metoder (Schmidt 2016, s. 29). Utöver de elever som lär på ett andraspråk eller har andra tidigare språkliga kunskaper möter dessutom lärare dagligen elever med olika typer av läs- och skrivsvårigheter. Tjernberg menar att det i vår lärarkompetens ingår att vi lärare behärskar olika läs- och skrivmetoder och arbetssätt för att kunna möta elevernas skilda förutsättningar och behov. Det är vårt uppdrag att eleverna ska utvecklas och nå skolans mål, och att vi, tillsammans med våra undervisningsmetoder, ska fungera som verktyg för att de ska ta sig dit (Tjernberg 2013, s. 24).

Genom att utgå från, och använda sig av, genrepedagogiken i undervisningen lär sig eleverna om olika texters syften och i vilka sammanhang de ska användas. Tanken är att eleverna ska lära sig de olika texttypernas mallar eller ”skelett” som Gear skriver, och på så

sätt kunna se samband mellan texter inom samma genre. Genom att lära sig om hur en text ska vara uppbyggd och veta vilka delar den ska bestå av blir eleverna medvetna om vad som förväntas av dem när de ska skriva sina egna texter (Gear 2016, s. 8). Johansson och Sandell Ring menar att eleverna därigenom utvecklar både sitt ämnesspråk och sina strategier så att de får lättare att förstå och även skriva texter inom olika genrer. De menar även att det är viktigt att använda sig av metaspråk i skolan, det vill säga ett språk om språket, eller som de uttrycker sig ”att kunna tala om hur språket skapar betydelser” (Johansson & Sandell Ring 2010, s. 14). Målet med språkutvecklande undervisning, som genrepdagogen är menad att vara, är att eleverna ska lära sig att se samband mellan olika texttyper, förstå innehållet och samtidigt utveckla sina språkliga och skriftliga förmågor så mycket som möjligt utifrån var och ens förutsättningar (Schmidt 2016, s. 149).

Molloy skriver att skolan genom tiderna varit intresserad av att mäta vad eleverna inte kunnat istället för tvärtom. Hon menar att det är viktigt att vi lärare utgår från det som eleverna redan vet och kan när vi planerar vår undervisning. Då alla elever befinner sig på olika stadier i sin skrivutveckling skriver hon att uppgifterna bör vara anpassade på ett sådant sätt att de passar så många som möjligt, det vill säga att eleverna får samma uppgift, men att den går att fördjupa och avancera beroende på hur mycket man vill utmana sig själv och sin utveckling (Molloy 1996, s. 32).

## **2.4 Den berättande texten**

En av de vanligaste textgenrerna som elever möter tidigt i skolan är den berättande texten, vilken förmodligen också är den mest komplexa enligt Gibbons, då den har en tydlig struktur och språkliga drag som bör följas. Till skillnad från de andra textgenrerna, så som den argumenterande, förklarande, instruerande och beskrivande genren, är vanliga språkliga drag för berättande texter exempelvis att de ska berättas i dåtid och att händelserna ska återges i kronologisk ordning (Gibbons 2006, s. 85). Det är vanligt att elever i de yngre åren och mellanåren blandar ihop sina tankar i skrivandets stund och växlar både tempus, berättarperspektiv och händelseordning under textens gång (Gibbons 2006, s. 85).

Syftet med den berättande texten är att antingen berätta om något som har hänt på riktigt eller något som är fiktivt som författaren vill förmedla. Texten är även tänkt att underhålla

och roa läsaren, men den ska också förmedla kunskaper och ibland sprida samhällets grundläggande värderingar. Tanken är också att den ska öka och ge näring åt läsarens egen fantasiförmåga (Johansson & Sandell Ring 2010, s. 102).

Mönstret i de berättande texterna ser ofta likadant ut; till att börja med presenteras bakgrunden, tidsperioden och karaktärerna för berättelsen. Efter en stund inträffar några händelser, vilka brukar leda till ett större problem, en komplikation. Slutligen hanteras problemet och reds ut helt och hållet i upplösningen, där man i många fall får reda på författarens budskap, om man inte visste om det eller dem sedan tidigare.

Andra vanliga kännetecken för berättande texter, både för narrativa och återgivande texter, är att de ofta utspelar sig i dåtid, oavsett om det är igår, förra månaden, eller för 1000 år sedan. Det förekommer många synonymer på olika tidsbindeord för att göra texterna mer intressanta, som: först, sedan, efter, därpå och därefter. Berättande texter innehåller även ofta dialoger och sägeverb, så som *sade*, *viskade*, *röt* och *ropade*. Handlingsverb som till exempel *vaktade*, *sprang*, *flög*, *försvann*, och så vidare är också vanligt förekommande. Varje berättande text består även av beskrivande ord för att göra texten målande och mer levande (Gibbons 2006, s. 89).

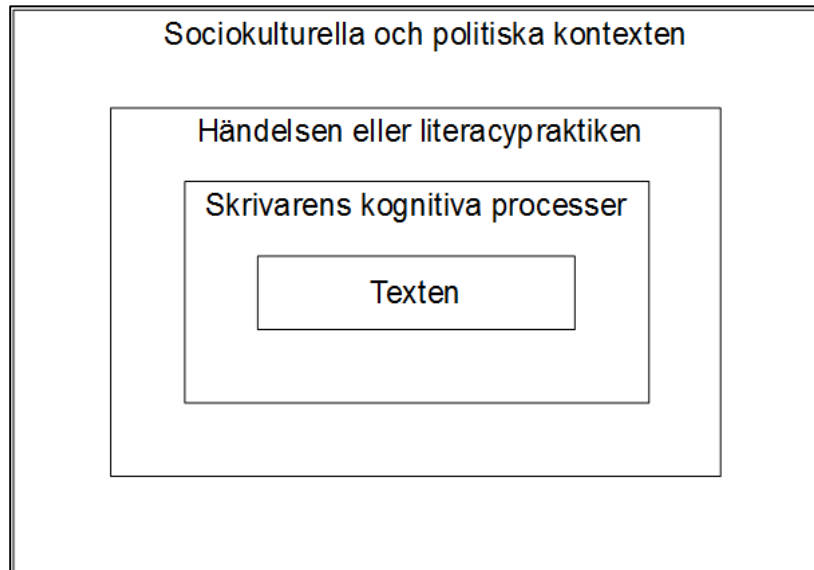
## **2.5 Hur undervisningen om berättande texter kan se ut**

Forskaren Roz Ivanic har gjort en ingående analys av olika sätt att se på språk och framförallt på skrivande, samt vilka undervisningsmodeller dessa synsätt kan leda till. Ett av synsätten kallar hon för "A Genre Discourse of Writing", på svenska översatt till genrediskursen. Att arbeta utifrån denna diskurs innebär, vilket även Gear påpekar är att läraren har en ingående och tydlig undervisning om hur olika genrer är uppbyggda i sin struktur och sitt innehåll, samt vad syftet med genren är så att eleverna förstår textens sociala funktion. (Ivanic 2004, s. 232, Gear 2016, s. 29).

När man arbetar med genrepedagogik och berättande texter är det skrivaren och skrivhändelsen som är i fokus, menar Ivanic. Skrivandet är en inre process som man som skrivare går in i. Denna inre process utvecklas under arbetets gång stegvis. Till en början arbetar eleverna tillsammans med läraren för att lära sig grunderna ordentligt. Därefter får de arbeta i mindre grupper eller i par för att gemensamt sammanställa en text, för att de slutligen

ska kunna skriva texter på egen hand (Ivanic 2004, s. 232). Liberg och Säljö förklarar den här typen av undervisning mer ingående och skriver att arbetsgången består av ett förarbete där läraren skapar en förförståelse för skrivandet hos eleverna, i det här fallet angående berättande texter. Under själva skrivandet tränar eleverna upp sina olika förmågor, till exempel genom att öva på att dels förstå, dels att kunna uttrycka sig inom ramen för den berättande texttypens struktur samt att följa grammatiska regler. I efterarbetet behandlas texterna igen, efter att de blivit bedömda, och eleverna får en chans att addera eller ändra saker de hade velat göra annorlunda. Genom att lägga upp undervisningen på det här sättet tränas många färdigheter som är viktiga för barnens skrivutveckling (Liberg & Säljö, i Lundgren m.fl. 2012, s. 250).

Ivanic menar att skrivundervisningen kan delas upp i fyra olika lager (se figur 1 nedan). Det första och centrala lagret är själva texten. Det andra lagret innefattar de kognitiva processer som skrivaren går igenom under tiden texten skrivs. Det tredje lagret består av händelsen eller literacypraktiken beskriver Ivanic. Med literacy menas alla de olika verksamheter där skrift är involverat. Det fjärde och yttersta lagret är det sociokulturella och politiska sammanhanget eller kontexten för språkhändelsen.



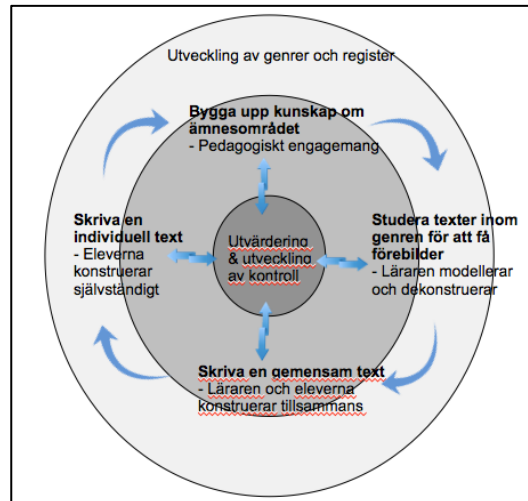
Figur 1. Textens fyra lager, omarbetad av Matilda Wingqvist (Ivanic 2004, s. 223).

Ivanic menar att det är viktigt att undervisningen grundas på ett brett perspektiv av skrivande och språk där de fyra språkliga lagren: texten, skrivaren, den språkliga händelsen samt den sociokulturella och politiska kontexten ses som centrala och arbetas med. Beroende på

undervisningens syfte kan man som lärare välja vilken av dessa lager eleverna ska arbeta med, alternativt kombinera några av dem (Ivanic 2004, s. 240).

Johansson och Sandell Ring menar att alla elever, även de som har svenska som modersmål och inte har några skrivsvårigheter, behöver en viss typ av stöttning för att kunna tillgodogöra sig det språk som olika texter kräver för att kunna uttrycka sig på rätt sätt när situationen kräver det. I den genrepedagogiska modellen används ofta begreppet scaffolding som på svenska direktöversätts till ordet byggnadsställning, men brukar omformuleras till stöttning. Denna stöttande undervisning kan metaforiskt liknas vid en byggnadsställning som tas bort efterhand, ju mer barnen utvecklas och lär sig. Läraren är mycket viktig i denna process då det är hon eller han som utformar uppgifterna till eleverna, samt hela tiden ska finnas där och ge dem den stöttning och handledning de behöver längst vägen. Författarna menar även att det är viktigt att ge eleverna uppgifter som utmanar dem, då de precis som Vygotskij är inne på att uppgifter som är på en nivå som är lite högre än ens egen gör att man inte blir uttråkad, utan istället motiverad att lära. Avståndet mellan den kunskap som eleverna redan besitter och den kunskap som uppgiften kräver av dem kallar Vygotskij för utvecklingszonen. När eleverna befinner sig i utvecklingszonen är vi lärare och andra människor i deras omgivning de viktigaste redskap de har för att utvecklas (Johansson & Sandell Ring 2010, s. 28).

De forskare som var med och utformade den australiensiska genrepedagogiken valde att dela in undervisningen i fyra olika faser (se figur 2 nedan). Denna typ av undervisning kom de att kalla för cirkelmodellen, då den fungerar som ett kretslopp där det finns en ständig interaktion mellan undervisning och utvärdering. De fyra faserna i cirkelmodellen är följande: Bygga upp kunskap om ämnesområdet, Studera texter inom genren för att få förebilder, Skriva en gemensam text och Skriva en individuell text (Gibbons 2006, s. 91). Tanken med faserna är att eleverna ska få kunskap om språket som tillhör genren som de arbetar med, samtidigt som de får verktyg för att kunna skriva texter på en högre nivå. Enligt Johansson och Sandell Ring presterar eleverna även bättre om de får det stöd som denna cykel ger. Det är därför viktigt att lärarna har god kunskap om de olika faserna i cykeln, eftersom de då kan erbjuda det stöd som var och en av eleverna behöver (Johansson & Sandell Ring 2010, s. 31).



Figur 2. Cirkelmodellen, omarbetad av Matilda Wingqvist (Gibbons 2006, s. 91, Johansson & Sandell Ring 2010, s. 31).

Fas 1: Bygga upp kunskap om ämnesområdet: pedagogiskt engagemang. Målet med den första fasen är att ge eleverna så mycket bakgrundkunskap om texten som möjligt. Tillsammans med läraren utforskar eleverna de kunskaper de har sedan tidigare, samtidigt som de lägger till dessa med nya kunskaper om ämnet så som ämnesspecifika begrepp, ordförråd och uttryck. Här går man också igenom kunskapsmålen och syftet med skrivaktiviteten. Kommunikationen mellan lärare och elev är A och O i denna fas. Genom att kommunicera öppet med eleverna får läraren en större uppfattning om vart de befinner sig skriv- och kunskapsmässigt, och kan därmed styra vilka övningar och texter eleverna ska arbeta med.

Fas 2: Studera texter inom genren för att få förebilder. Målet här är att eleverna ska förstå syftet, strukturen och de texttypiska kännetecknen som utmärker genren som klassen arbetar med. När man som lärare går igenom detta används ofta en text som liknar både den de sedan ska skriva gemensamt och på egen hand. Texten plockas isär grundligt och de olika delarna diskuteras och gemensamt samtalar man om vilket syfte varje del har i texten. I den här fasen bekantar man eleverna med metaspråket; det språk man använder för att tala om språk.

Fas 3: Skriva en gemensam text. Syftet med den här fasen är att stärka kunskapen ytterligare om den specifika genre man arbetar med. Nu bör eleverna vara mogna att börja skriva texter, även om de första texterna skrivs tillsammans med andra. Antingen görs detta i helklass eller i mindre grupper där de får samarbeta. Oftast styrs skrivandet av läraren framme vid tavlan eller smartboarden där hon eller han ställer vägledande frågor om textens olika steg och språk. Tanken är att eleverna ska komma med idéer och förslag och att man tillsammans

ska diskutera hur man kan skriva för att göra texten så bra som möjligt. Under tiden texten skrivs stryker läraren över, suddar, rättar och lägger till för att visa eleverna hur en skrivprocess kan se ut. Det är viktigt att eleverna är delaktiga och aktiva i den här fasen då det underlättar för deras kommande arbete då de ska skriva själva.

Fas 4: Skriva en individuell text. I den fjärde och sista fasen är det dags för eleverna att skriva egna texter. Nu har de tillräckligt mycket kunskap om genren och känner till dess struktur och vanliga språkliga kännetecken. Läraren fortsätter att stötta barnen genom att använda sig av metaspråket som de tillägnat sig under de tidigare faserna. Genom att utgå från tidigare kunskaper kan de med hjälp av lärarens respons och feedback nu utforska och utveckla sitt egna skrivande. Under arbetsgången är det dock viktigt att påminna eleverna om skrivprocessen och att den får ta lång tid. Det är trots allt många steg de ska gå igenom i denna fas; skriva ett första utkast, bearbeta utkastet, diskutera texten med läraren eller en klasskamrat för att slutligen skriva rent den färdiga texten.

Att använda sig av cirkelmodellen i undervisningen tar tid, men både Johansson, Sandell Ring och Gibbons menar att det är mödan värt då modellen visat sig vara väldigt framgångsrik. Det räcker dock inte att arbeta utifrån modellen en gång för att eleverna ska förstå och komma ihåg allt om genren, utan det är bra att man påminna dem och samtala om de olika genrerna återkommande i sin undervisning. Det har visat sig att elever som är vana att reflektera och prata om texter i skolan även har lättare att göra det i andra språkliga situationer (Johansson & Sandell Ring 2010, s. 30-37, Gibbons 2006, s. 90-101).

## **2.6 Bedömning av texter**

För att elever, och framförallt skrivsvaga elever, ska kunna utveckla både sitt skrivande och tänkande om olika texttyper måste de först bli trygga i skrivandet. Molloy menar att lärare inte bör värdera och kritisera elevers första utkast av texter, utan istället vänta tills eleverna fått en chans att själva se igenom dem och rätta till sina eventuella fel. Hon skriver att om man som lärare markerar och bedömer ett utkast utgår man ofta från elevernas brister, och att eleverna därmed kan begränsas i kommande arbeten och placera sig själva i ett fack baserat på sina svagheter (Molloy 1996, s. 33). Jönsson är inne på samma spår gällande feedback. Han menar att om inte återkopplingen är tydlig och specifik och fokuserar på texten i ett större

perspektiv kan den snarare stjälp eleverna än hjälpa dem att utvecklas. Att kommentera småfel och detaljer är inte rätt väg att gå menar han. Feedbacken ska enligt Jönsson vara anpassad efter hur uppgiften ser ut och framföras på ett sätt så att barnen känner att de kan ha användning av den i framtiden (Jönsson 2010, s. 75). För att återkoppling ska vara så effektiv som möjligt ska den ges med så liten fördröjning som möjligt. Den ska ges skriftligt och inte endast bestå av förklaringar, utan även av konkreta exempel som går att koppla till kriterierna och målen. Slutligen ger återkoppling också bättre effekt om den är av positiv karaktär, då elevernas motivation gynnas och deras självförtroenden stärks (Jönsson 2010, s. 99).

Gibbons skriver att syftet med bedömning är att den ska vara inlärningsbefrämjande, vilket innebär att den ska stödja eleverna och hjälpa dem i rätt riktning. Informationen som eleverna får i sina återkopplingar ska göra att utvecklingen går framåt och inte tvärtom. Bedömning ska också vara en ständigt pågående process och därmed även en naturlig del av undervisningen.

Den bedömning som är mest användbar för läraren är den som förklarar vilken nivå eleverna ligger på för tillfället och vart de behöver stöttning för att kunna utvecklas. En formativ bedömning som denna hjälper läraren i sin kommande planering då hen kan utforma uppgifter som främjar elevernas språkutveckling och skrivning (Gibbons 2006, s. 167). Nordgren & Odenstad sammanfattar formativa bedömningar som bedömningar med syfte att utveckla elevernas lärande. De skriver att elevernas resultat inte är intressanta för att sätta betyg utan för att se vad eleverna kan och förstår. Genom att ge en formativ bedömning som återkoppling är syftet att hjälpa eleven att komma vidare. Motsatsen till formativ bedömning är summativ bedömning. Syftet med den summativa bedömningen är att kontrollera och meddela om läroplanens kunskapsmål är uppnådda. Den summerar elevernas prestationer och fungerar som en slutgiltig bedömning, ofta i form av ett betyg (Nordgren & Odenstad, i Nordgren, Odenstad & Samuelsson 2012, s. 79). Jönsson menar att lärandet även visar sig gå bättre om man som lärare är tydlig med vilka av läroplanens kriterier som behöver uppnås samt ger eleverna längre återkopplingar på sina arbeten istället för att endast ge dem en bedömning i form av ett betyg eller kort omdöme. På så sätt vet de förhoppningsvis vad de kan tänka på till nästa gång och hur de kan göra för att utvecklas. Genom att skriva längre återkopplingar av arbeten ger man även föräldrarna till eleverna en chans att sätta sig in i elevernas skolgång och utveckling. De får i och med detta en möjlighet att lättare kunna hjälpa till och försöka bidra hemifrån (Jönsson 2010, s. 78 och 151).



### **3. Metod**

I följande kapitel kommer jag redogöra för mina val av metoder samt de forskningsetiska principer som jag utgått från i undersökningen. Början av kapitlet inleds med en beskrivning av mina val av metoder. Vidare diskuteras sedan genomförandet av mina undersökningar, undersökningens validitet och reliabilitet samt etiska aspekter.

#### **3.1 Preciserat syfte samt val av metod**

Det övergripande syftet med den här undersökningen är att ta reda på hur lärare arbetar med genrepedagogik med inriktning på berättande texter genom att analysera lektionsplaneringar och intervjua lärare. Trost menar att då intresset i en undersökning är att ta reda på människors handlingsmönster, eller hur dessa människor resonerar och agerar i olika situationer, så är det rimligt att använda sig av kvalitativa undersökningsmetoder (Trost 2010, s. 14). Med kvantitativa metoder menas metoder som exempelvis tar fram ett visst antal procent av någonting, medan svaren i kvalitativa metoder är rikare, djupare och mer beskrivande (Trost 2010, s. 14). Genom att använda mig av kvalitativa forskningsintervjuer och analyser av pedagogiska planeringar vill jag ta reda på vilka strategier som lärare använder sig av för att intressera och motivera eleverna så bra som möjligt, så att de i och med detta ska få en förståelse för vilka mål de strävar mot, men även för att kunna utveckla sina skrivförmågor så långt det går.

Mitt preciserade syfte är att ta reda på hur lärare går till väga i de olika stadierna: undervisning, stöttning och bedömning av berättande texter.

Spencer skriver att kvalitativ forskning både ska vara process- och kontextrelaterad och svara på frågorna vad, hur och varför, vilka även jag söker svar på i detta arbete (Spencer m.fl. 2003, s. 3). Tanken med den här studien är att den ska bidra och vara till användning för lärare och blivande lärare som själva arbetar med genrepedagogik eller vill göra det.

För att lära sig om, och förstå sig på ämnen från vardagsvärlden ur någon annans perspektiv är det en god idé att använda sig av kvalitativa forskningsintervjuer som datainsamlingsmetod menar Kvale och Brinkman. (Kvale & Brinkmann 2014, s. 41). Genom att intervju informanterna i den här undersökningen är meningen att vi tillsammans med varandra ska producera kunskap genom vårt samtal. Kunskap som går att använda i framtida

arbeten. En kvalitativ intervju skiljer sig från ett vardagligt samtal då det finns en bestämd struktur och ett syfte att förhålla sig till. Det är intervjuaren som styr samtalet framåt och bestämmer ämnet som ska diskuteras, i det här fallet om genrepedagogik i stort, men även mer grundligt om arbete med berättande texter (Kvale & Brinkmann 2014, s. 18).

Som komplement till intervjuerna har jag, som tidigare nämnts, även valt att analysera mina lärarinformanters pedagogiska planeringar som de använt sig av när de undervisat om berättande texter. Att använda sig av flera olika metoder som kompletterar varandra när man undersöker något kallas att triangulera. Tanken med detta är att man ska kunna ringa in det man vill ha svar på eller öka sin förståelse inom. Att använda sig av fler metoder än en kan göra att undersökningen antingen ifrågasätts eller förstärks, men oavsett vad så har den kompletterats vilket gör den säkrare och mer välarbetad. (Bryman 2004, s. 275).

### **3.2 Avgränsningar och urval**

Jag har i den här undersökningen avgränsat lärarinformanterna till att omfatta verksamma lärare i årskurs 4-6, då min undersökning framförallt riktar sig mot undervisning i de årskurserna. Då jag i min undersökning inte syftar till att redovisa svar baserade på könstillhörighet har ingen hänsyn tagits till information här. Det har inte heller gjorts några geografiska avgränsningar då jag valt att använda mig av litteratur och tidigare forskning gjorda på både nationella och internationella perspektiv. Av praktiska och tidsmässiga skäl har informanterna i undersökningen avgränsats till lärare och lokalt. Jag är medveten om att denna lokala aspekt kan komma att påverka undersökningens generaliserbarhet men önskar att det inte ska påverka resultatet avsevärt. Alla lärarinformanter i undersökningen är verksamma på samma skola, men anledningen till att jag valt dem är att skolan de arbetar på är en av få lokala skolor som utgår från genrepedagogiken och dess principer och struktur.

### **3.3 Beskrivning av metoder samt genomförande**

För att underlätta analys och hantering av resultat av insamlad data från intervjuer samt analys av pedagogiska planeringar, har jag valt att utgå från undersökningens frågeställningar när jag intervjuat mina informanter.

Kvale menar att det är en god idé att inleda intervjuer med enklare frågor kopplade direkt

till informanten, så som ”hur länge har du arbetat, alternativt gått, på den här skolan?”. Detta för att informanten ska känna trygghet och vilja öppna sig i kommande frågor (Kvale & Brinkmann 2014, s. 176). Därefter följdes frågor om genrepedagogiken i stort, planering och arbete med berättande texter samt bedömning av dessa.

Då syftet med undersökningen är att ta reda på hur lärare arbetar med berättande texter, vilka strategier de använder sig av för att motivera eleverna för att utveckla sitt skrivande, samt hur de bedömer elevernas berättande texter har olika frågekategorier använts. Även frågor om hur länge lärarna varit verksamma på skolan, samt vilka årskurser de undervisar i har ställts. Detta för att se om organiseringen av arbetet skiljer sig åt, beroende på hur mycket erfarenhet de har (se bilaga 1).

För att jämföra de insamlade intervjuvaren med syftet och kunskapsmålen i lärarnas pedagogiska planeringar har dokumentanalyser av dessa utförts med hjälp av figur 1, Textens fyra lager (s. 8) och figur 2, Cirkelmodellen (s. 10). Detta för att stärka validiteten för undersökningen ytterligare (Se 3.6 Validitet och reliabilitet).

### **3.4 Genomförande av intervjuundersökning**

För att få tag på informanter till min intervjuundersökning började jag med att kontakta rektorn på skolan där jag arbetar och har haft min VFU. Efter att jag fått hans godkännande tog jag kontakt med de lärare jag ville intervjua, för att även få deras godkännande. Mina informanter informerades om intervjuens syfte och konsekvenser samt fick en kort introduktion av mitt examensarbete. De medverkande informanterna i min undersökning är tre stycken verksamma lärare i årskurs 4-6. Intervjuerna ägde rum via fysiska möten där jag använde mig av förutbestämda frågeställningar med utrymme för följdfrågor. Hela intervjun spelades in och sparades på mobil, för att vid senare tillfälle transkriberas för hand.

### **3.5 Genomförande av dokumentanalys**

Befring menar att data som sammanställts för andra ändamål, som exempelvis: lärares anteckningar, journaler, protokoll och arkiv räknas som sekundärdata i en undersökning som denna. Vidare skriver han att sådana yrkesrelevanta och professionellt baserade dokument är viktiga vetenskapligt sett (Befring 1994, s. 65).

När jag analyserat dokumenten, de pedagogiska planeringarna, har jag dels tittat på kunskapsmålen och förmågorna som tränas, men även på hur själva arbetsuppgifterna är utformade för att passa alla elever. Genom att analysera dokument både närmar man sig och skapar distans till dokumentet menar Nyström, då endast aspekter ur helheten undersöks (Nyström 2001, s. 18). Det är därför viktigt att under undersökningens gång gå tillbaka och se dokumentets huvudfunktion och helhet.

### **3.6 Validitet samt reliabilitet**

Datainsamlingsmetoder som används i undersökningar kan vara mer eller mindre giltiga och säkra. Befring skriver att graden av tillit brukar diskuteras genom att tala om hög eller låg validitet, samt hög eller låg reliabilitet. Validitet handlar om hur giltigt mätresultatet är mot undersökningens syfte och frågeställningar, medan reliabiliteten handlar om graden av mätresultatets tillförlitlighet (Befring 1994, s. 61).

I både dokumentanalysen och intervjuundersökningarna har jag, som tidigare nämnts, utgått från både syftet med undersökningen och dess frågeställningar för min önskan att dessa ska besvaras. Dock menar Bell att hänsyn alltid ska tas vid undersökningar angående människors åsikter, som intervjuundersökningar, att aktuella omständigheter kan komma att påverka, (Bell 2000, s. 89) varför jag valt att stärka mitt resultat med analyser av lärarnas pedagogiska planeringar. För att öka reliabiliteten ytterligare i en kvalitativ intervju används kontrollfrågor så att svaren på frågorna ska ringas in. Genom att spela in intervjuer menar Ryen att man kan få fram korrekta utskrift av intervjuerna och undgår därför att påverka data. Om den insamlade datan endast består av anteckningar från intervjun finns risken att mycket missas då man inte alltid hinner anteckna allt (Ryen 2004, s. 142).

För att höja undersökningens reliabilitet ytterligare hade det varit önskvärt att använda sig både av fler informanter, och av informanter på andra skolor. Dock är syftet med undersökningen är att ta reda på hur undervisning av berättande texter kan se ut, och då finns varken en övre eller lägre gräns att förhålla sig till.

### 3.7 Forskningsetiska principer

Enligt Vetenskapsrådets forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning, är forskning någonting som är nödvändigt för både samhällets och individernas utveckling. Det finns därför krav på att forskning ska bedrivas och att den ska undersöka viktiga frågor och hålla hög kvalitet. Tanken med detta forskningskrav är att kunskaper ska utvecklas och att metoder ska förbättras (Vetenskapsrådet 2002, s. 6).

Jag har bland annat valt att använda mig av kvalitativa intervjuer som datainsamlingsmetod för min undersökning, och därför utgått från Vetenskapsrådets etiska principer och regler gällande insamlingsmetoden jag använt. Dalen menar att det är viktigt att redan från början fundera över och framhålla de etiska problem som en kvalitativ intervju innehåller. Det är jag som forskare som har ansvar för att skydda deltagarna genom hela undersökningsprocessen (Dalen 2015, s. 13).

Enligt Vetenskapsrådet finns det fyra krav som man som forskare ska ta hänsyn till samt förhålla sig efter för att skydda individerna som man undersöker. Dessa krav är: informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet.

I min undersökning har jag valt att intervjua tre stycken verksamma lärare i årskurs 4-6. Innan man som forskare ger sig in i en undersökning måste man försäkra sig om att få ett medgivande till att söka upp informanter som är aktuella för forskningsområdet (Dalen 2015, s. 41). Jag började med att ta kontakt med rektorn på skolan som jag ville undersöka och efter att ha fått dennes godkännande informerade jag mina deltagare om syftet med min undersökning. De fick även information enligt informationskravet om sin medverkans bidrag till forskningsresultatet. Enligt detta krav har jag som forskare skyldighet att informera mina informanter om deras roll i undersökningen. De får även veta vilka villkor som gäller för dem, att deras deltagande är frivilligt samt att de när som helst under projektets gång får avbryta sin medverkan (Vetenskapsrådet 2002, s. 7).

Efter att deltagarna informerats om undersökningen fick de även samtycka till denna i överensstämmelse enligt samtyckeskravet.

Alla uppgifter som samlas in under undersökningens gång ska enligt konfidentialitetskravet sekretessbehandlas och därmed förvaras på ett sätt så att ingen kan få tag på dem och kunna spåra dem till personerna som lämnat ut uppgifterna (Dalen 2015, s. 27). Materialet som samlas in ska alltså inte vara igenkännbart för någon utomstående så att

det på något sätt går att identifiera deltagarna (Trots 2010, s. 61). Konfidentialitetskravet rekommenderar därför avidentifiering av både intervjudeltagare och skola, vilket jag valt att förhålla mig till (Vetenskapsrådet 2002, s. 12).

Enligt nyttjandekravet har jag som undersökare ansvar för att materialet i min undersökning inte kommer till användning i något annat syfte än vad som från början var planerat. Det får inte heller användas på något annat sätt än det som jag informerat mina informanter om. Deltagarnas uppgifter får under inga som helst omständigheter utlånas eller användas i något annat syfte än i mitt examensarbete (Vetenskapsrådet 2002, s. 14).

## 4. Resultat och analys

I det här kapitlet redovisas, diskuteras och jämförs de resultat som visat sig av mina undersökningar i relation till den teoretiska forskningsbakgrunden. Nedan följer en sammanfattad redovisning av resultaten både från intervjuerna och dokumentanalyserna. Underrubrikerna i kapitlet är baserade på frågorna som ställts i forskningsintervjuerna. Som tidigare nämnts har jag valt att avidentifiera mina informanter i undersökningen och istället valt att benämna dem som lärare A, B och C.

Mina lärarinformanter är följande:

- 1 Lärare A, 43 år, verksam lärare i 18 år. Arbetat på nuvarande skola i 1,5 år.
- 2 Lärare B, 52 år, verksam lärare i 8 år. Arbetat på nuvarande skola i 2 år.
- 3 Lärare C, 50 år, verksam lärare i 7 år. Arbetat på nuvarande skola i 7 år.

Samtliga lärarinformanter har delat med sig av sina pedagogiska planeringar som de använt i undervisningen av berättande texter, vilka jag sedan jämfört med intervjusvaren. De pedagogiska planeringarna finns med som bilagor.

Jag visste sedan tidigare att skolan som jag valt att utföra min undersökning på arbetade utifrån genrepedagogikens modeller, vilket betydde att samtliga lärare även var bekanta med begreppen i mina frågeställningar baserade på figur 1, Textens fyra lager (s. 8) och figur 2, Cirkelmodellen (s. 10).

### 4.1 Hur mycket har ni arbetat med genrepedagogik i svenskundervisningen i er klass?

Vid intervjuerna framkom att lärarinformanterna arbetat på skolan olika länge, vilket gjorde att skiljde sig deras svar en del från varandra. Lärare A och B som arbetat 1,5 respektive 2 år på skolan fick genomgångar angående arbetssättet av en specialpedagog när de började. De fick även boken *Stärk språket stärk lärandet* (Pauline Gibbons 2006) som behandlar cirkelmodellen.

Lärare C, som arbetat på skolan i 7 år berättade att de omedvetet arbetat med det ett längre tag, men att de började ordentligt för tre år sedan med projektet ”En läsande klass”,

eftersom de då fick många nyanlända elever som behövde lära sig att skriva från grunden. Det framkom att skolan fått en utbildad lärare i svenska som andraspråk som gick igenom cirkelmodellen med dem, så efter det har lärare C arbetat mycket efter den i flera ämnen, men framförallt i svenska. Lärare A och lärare B arbetar även de genrepedagogiskt dagligen, och precis som lärare C gör de det i flera ämnen.

Lärare B uttrycker att det genrepedagogiska arbetssättet hjälper eleverna att träna på begreppsförståelse, skrivregler och texters uppbyggnad. Många elever har svårt för texternas uppbyggnad och är tyvärr ”svaga i språket”, men genrepedagogiken hjälper faktiskt till väldigt mycket.

## **4.2 Hur ser undervisningen med berättande texter ut i ditt klassrum?**

Vid intervjun med lärare B framkom att arbetet med att skriva berättande texter mestadels är lärarstyrd. Lärare B står framme vid tavlan och skriver upp exempel och för diskussioner med sina elever under tiden. Ofta handlar exemplen på tavlan om grammatik och de allmänna skrivreglerna, men också om hur man kan gå tillväga för att variera sitt språk och göra en text mer intressant för att lyckas fånga läsaren.

Lärare A och lärare C utgår från cirkelmodellens fyra olika steg (se figur 2, s. 10) när de undervisar om berättande texter. I lärare As klassrum använder de sig även av en arbetsbok med uppgifter om varje textgenre, så att eleverna samtidigt som de skriver texter får göra övningar och svara på frågor vid sidan av.

Lärare C berättar att de första lektionerna med berättande texter brukar ägnas åt att de gemensamt i klassen pratar om hur en berättande text ska se ut. Lärare C vill se vad eleverna vet och vad de har för kunskaper sedan innan. Eleverna brukar få ge exempel på texter de känner till, och även få förklara hur texterna ska vara uppbyggda. Efter det berättar lärare C att de går igenom de olika delarna i texten i rätt ordning. De skriver också en gemensam text där de utgår från det de gått igenom. Alla får en varsin kopia av texten som de sedan kan använda som mall till nästa steg, där det är dags att skriva en text tillsammans med en klasskamrat. De får även använda mallen i det sista steget, när de ska skriva sin egen text.

Lärare As pedagogiska planering omfattar 3-4 lektionstillfällen. Som tidigare nämnts utgår de från en arbetsbok när de skriver. Med hjälp av bilder och frågor i boken ska de



komma på berättelser, både tillsammans med andra och på egen hand. Den pedagogiska planeringen jag fick från lärare B innefattar endast en av delarna av ett större skrivprojekt om berättande texter (*Diamantmysteriet* av Martin Widmark). Projektet går ut på att klassen tillsammans läser boken *Diamantmysteriet* (Widmark 2002) och under tiden även skriver egna berättelser med utgångspunkt i övningar och frågeställningar som medföljer varje kapitel. Även i lärare Cs pedagogiska planering ska eleverna utgå från en given mall. Skrivprojektet de håller på med heter ”Huset Fri skrivning” (IST lärande). Precis som *Diamantmysteriet* är detta också ett längre projekt där eleverna skriver flera kapitel för att träna på berättargenren. Varje kapitel har instruktioner med punkter som ska finnas med för att underlätta skrivandet.

### **4.3 Använder du dig av några speciella strategier för att nå fram till eleverna med svårigheter? I så fall vilka?**

I alla tre klasser jag undersökt finns elever som nyligen kommit till Sverige. Några av dem går iväg till en förberedelseklass under svensklektionerna och får uppgifter av specialpedagogerna där. Andra får extra stöttning av modersmåls lärare som sitter med i det ordinarie klassrummet under svensktimmarna. Utöver dessa elever finns dock även andra som behöver extraanpassad undervisning och stöttning.

I lärare Bs och lärare Cs klasser får de elever som har dyslexi eller svårt att skriva för hand ofta använda sig av datorer med rättstavningsprogram för att underlätta skrivningen. Lärare C brukar också säga åt eleverna att använda sig av ordböcker om de undrar över ett ords betydelse eller hur det stavas.

Lärare B upplever att lärare ofta har bråttom med att få fram produkter från eleverna. Lärare B vill hellre ha kvalitet och välarbetade texter än massproduktion. Nästan varje lektion startar med att hen skriver upp exempel på tavlan för att hjälpa eleverna att utveckla sitt språk. Att visa dem exempel och utsätta dem för mycket texter för att få igång deras eget skrivande är lärare Bs strategi.

Även lärare A menar att de har mycket genomgångar tillsammans på tavlan. Hen förklarar att det är viktigt att alla får tillgång till grundkunskaperna som de tillsammans går igenom, för att efter det fördjupa arbetet efter elevernas förutsättningar. Lärare A brukar specialanpassa uppgifterna till de som behöver. Antingen minskas uppgifterna genom att dra ner på mängden, eller så görs de om så att nivån blir lättare.

Vad som går att utläsa av lärarnas pedagogiska planeringar är att de alla tre är utformade med uppgifter som går att anpassa beroende på vilken nivå eleverna befinner sig, men även vilken nivå varje enskild elev strävar mot.

#### **4.4 Hur bedömer du elevernas arbeten? Vad väljer du att fokusera på?**

Samtliga lärare i undersökningen var tydliga med att de utgår från kunskapskraven i LGR11 för svenska och svenska som andraspråk. Lärare B och lärare C sa att de mest fokuserade på texternas struktur och uppbyggnad när de gör sina bedömningar, även fast de båda påpekade att stavningen också är ett kunskapskrav. Men när det gäller berättande texter menade de att det är viktigare att eleverna kan skriva texter som har en enkel handling där de följer en röd tråd och använder sig av en viss språklig variation. Lärare A berättade att hen väljer att fokusera på olika saker olika veckor, men att eleverna får reda på innan vad de ska tänka extra mycket på för varje uppgift. Om man exempelvis bedömer stavningen hela tiden blir det väldigt jobbigt för en del, medan de som stavar bra aldrig får någon extra utmaning, vilket är viktigt, menar lärare A.

#### **4.5 Resultatanalys**

Genom att ställa frågorna i avsnitten ovan till mina informanter har jag försökt ta reda på hur lärare arbetar med genrepdagogen med fokus på berättande texter. Med hjälp av mina frågeställningar om hur undervisning om genrepdagogen med inriktning på berättande texter kan se ut, vilka strategier lärare använder, samt hur berättande texter bedöms, var syftet att öka min förståelse för detta. Till hjälp har jag använt mig av figur 1 (s. 8) och figur 2 (s. 10).

Enligt min undersökning går det att utläsa att den genrepdagogiska undervisningen om berättande texter kan variera från lärare till lärare, trots att de arbetar på samma skola. Som tidigare nämnts menade Holmberg att det går att tolka och arbeta med genrepdagogen på olika sätt, där det gäller att kombinera och balansera det kreativa och personliga skrivandet med det lite mer strikta och strukturerade (Holmberg 2008, s. 2, Ivanic 2004, s. 223). I den här undersökningen visade resultatet att lärare B arbetar mer åt det förstnämnda hållet, medan

lärare A och C arbetar åt det sistnämnda hållet och följer cirkelmodellen tydligare, vilket bland annat både Gibbons och Johansson & Sandell Ring förespråkar. De menar att tanken med att följa cirkelmodellens struktur är att eleverna successivt ska öka sin kunskap om språket som tillhör genren, samtidigt som lärarna enklare kan erbjuda det stöd som varje fas i cykeln innehåller om man går igenom dem var och en för sig (Gibbons 2006 s. 91, Johansson & Sandell Ring 2010 s. 31). Lärare B som istället valt att arbeta mer åt det kreativa skrivandets håll följer snarare Ivanics undervisningsform där texten är indelad i fyra olika lager, och läraren väljer vilket av textens lager eleverna ska arbeta med vid varje enskilt lektionstillfälle (Ivanic 2004, s. 223). Som Ivanic skriver har läraren möjlighet att välja vilket av lagren: texten, skrivaren, den språkliga händelsen eller det sociokulturella och politiska perspektivet som ska vara i fokus beroende på undervisningens syfte (se figur 1, s. 8) (Ivanic 2004, s. 223). Trots att deras undervisning skiljer sig åt menar dock samtliga lärare att genrepedagogikens struktur visat sig hjälpa barnen.

Då det i de tre klasserna jag undersökt finns ett flertal elever som är i behov av särskilt stöd använder sig samtliga lärare av olika strategier för att underlätta arbetet för dessa. Precis som Tjernberg menar ingår det i vår lärarkompetens att hitta arbetssätt och metoder som passar elevernas skilda behov och förutsättningar (Tjernberg 2013, s. 24). Enligt intervjuerna med lärarna kom det fram att de alla tre arbetar mycket tillsammans med eleverna, där lärarna står och visar exempel på den gemensamma tavlan samtidigt som eleverna är med och diskuterar och kommer med förslag. Som tidigare nämnts sker utveckling och lärande, enligt Vygotskijs sociokulturella perspektiv, i interaktion och kommunikation tillsammans med andra (Säljö, i Lundgren m.fl. 2012, s. 195). Utöver det får de elever som behöver använda sig av datorer med rättstavningsprogram, för att underlätta arbetet ytterligare. I vissa fall går det även att specialanpassa arbetet genom att exempelvis minska mängden uppgifter eller ändra dem och göra nivån enklare. Alla de tre pedagogiska planeringarna som har analyserats har utöver instruktioner om arbetet även innehållit uppgifter med frågor, bilder eller påståenden som är tänkta att hjälpa eleverna att komma igång med skrivandet. Som Schmidt skriver är huvudsaken med språkutvecklande undervisning som genrepedagogiken att eleverna förstår innehållet och kan se samband mellan olika texter, samtidigt som var och en får utvecklas utefter sina egna förmågor (Schmidt 2016, s. 149).

När det kommer till lärarnas bedömning av elevernas berättande texter varierar intervjuvären en aning, trots att samtliga lärare enligt de pedagogiska planeringarna utgår

ifrån i princip samma kunskapskrav i LGR11. Dock menar alla tre precis som Jönsson att de väljer att inte fokusera allt för mycket på detaljer och stavfel, utan snarare på texternas struktur, handling och språkliga variation. Som tidigare nämnts anser Jönsson att feedback ska ges av texten i ett större perspektiv och inte rikta in sig så mycket på småfel, då bedömning av sådana snarare stjälpel eleverna (Jönsson 2010, s. 75). Lärare A menar att det förmodligen är samma elever som får kritik om man exempelvis bedömer stavning hela tiden, och att det därför är viktigt att fokusera på olika saker olika gånger så att alla elever då och då får känna att de utmanas. Vygotskij menade att det var bra att ge elever uppgifter som utmanar dem då det motiverar dem att lära. Att ge elever uppgifter som är på en nivå högre än den de ligger på för tillfället är en god idé, då han menade att eleverna då hamnar i utvecklingszonen för lärande (Johansson & Sandell Ring 2010, s. 28).

## 5. Diskussion

Syftet med den här undersökningen är att ta reda på hur lärare för åk 4-6 arbetar med genrepedagogik med inriktning på berättande texter. Frågeställningarna jag utgått från handlar om hur undervisningen kan se ut, vilka strategier lärare använder sig av för att nå fram till elever med svårigheter samt hur bedömningen av berättande texter kan se ut.

Av både tidigare forskning och min intervjuundersökning har det framgått att klassrummen idag skiljer sig från hur de sett ut tidigare, och som Schmidt skriver finns det många elever som har andra språkliga erfarenheter än de vi undervisar om i ämnet svenska, då många är flerspråkiga. Hon menar att det är viktigt att integrera alla elever i våra skriftspråkliga metoder, då samtliga ska ges möjlighet att nå läroplanens mål (Schmidt 2016, s. 29). Ett av läroplanens mål i svenska är, som tidigare nämnts, att eleverna ska kunna skriva berättande texter, samt även kunna använda sig av strategier för att skriva olika texter med anpassning för deras typiska uppbyggnad och språkliga drag (Skolverket 2011, s. 225).

Ett område som särskilt framträtt i min undersökning är att genrepedagogiken främjar elevernas skrivutveckling oavsett vilken undervisningsmetod lärarna använder sig av. Precis som både lärarna i undersökningen svarat och som Gear skriver, är tanken med genrepedagogiken att eleverna ska lära sig en viss texts struktur, i det här fallet den berättande textens, och arbeta med dess typiska drag och ämnesspecifika ord för att till slut kunna skriva egna texter (Gear 2016, s. 8). Gibbons menar att det är komplicerat att skriva berättande texter just för att de har så många språkliga drag som bör följas, och att det därför är många barn som misslyckas (Gibbons 2006, s. 85). Därför är det, som Johansson och Sandell Ring är inne på, viktigt att läraren hela tiden finns med som ett verktyg för att stötta och handleda eleverna under skrivandets gång (Johansson & Sandell Ring 2010, s. 28). Sättet lärarna sedan väljer att lägga upp undervisningen på kan enligt min undersökning variera. Antingen kan de arbeta mer åt det kreativa skrivandets håll där de mest följer den berättande textens mall och struktur, eller så arbetar de striktare genom att följa genrepedagogikens cirkelmodell som bland annat Gibbons och Johansson & Sandell Ring förespråkar (Gibbons 2006 s. 91, Johansson & Sandell Ring 2010 s. 31).

De två lärarna i undersökningen som förhåller sig till cirkelmodellen (se figur 2, s. 10) följer samtliga fyra faser grundligt. De arbetar med att bygga upp kunskap om texten, studerar exempeltexter, skriver texter tillsammans med eleverna, samt låter dem skriva egna. De anser,

precis som Gibbons och Johansson & Sandell Ring, att undervisning som denna tar tid, men att det är mödan värt, då den hjälper eleverna att utvecklas (Gibbons 2006, s. 90-101, Johansson & Sandell Ring 2010, s. 30-37).

Läraren i min undersökning som inte följer cirkelmodellen har istället en undervisning som liknar den Ivanic talar för, där man som lärare kan välja vilket av textens fyra olika lager eleverna ska arbeta med vid varje lektionstillfälle (se figur 1, s. 8) (Ivanic 2004, s. 223). Precis som i cirkelmodellen skapas i början en förförståelse hos eleverna som sedan leder till att de ska lära sig att förstå och kunna uttrycka sig inom ramen för den berättande textens struktur. Dock planeras skrivandet beroende på vilket undervisningssyfte lektionen har, snarare än att följa cirkelmodellens olika delar steg för steg. Istället för att följa textens fyra faser i ordning, är det skrivaren och skrivhändelsen som är i fokus i undervisning som denna (Liberg & Säljö, i Lundgren m.fl. 2012, s. 250, Ivanic 2004, s. 223).

Enligt intervjuerna framgår att undervisning baserad på genrepagogik är fördelaktig oavsett vilken metod lärarna väljer att arbeta utefter, då svaren från de olika intervjuerna stämmer överens både med varandra och med de pedagogiska planeringarna baserade på Lgr11. Min undersökning är relativt liten och syftet är att ta reda på hur undervisning med berättande texter kan se ut, och inte vilket metod som ger bäst resultat. Mina resultat pekar på att huvudsaken är att läraren, oavsett metod, är tydlig med undervisningen om genrens struktur så att eleverna förstår dess sociala funktion, vilket även Ivanics menar i sin studie *Discourses of Writing and Learning to Write* (Ivanic 2004, s. 223).

När det gäller handledning och stöttning visar mina resultat att extra stöd krävs, trots att modellen i sig är tänkt att underlätta skrivande. Enligt Liberg är det främsta målet med genrepagogiken att hjälpa eleverna och stärka deras skrivutveckling (Liberg 2008, s. 11). Men trots att pedagogikens modeller i sig är tänkta att fungera som stöd har det under min undersökning framkommit att extra stöttning krävs även här. Jag har inte funnit några teorier eller tankar angående denna extrastöttning i tidigare forskning och litteratur, men enligt mig skulle detta kunna ses som ”metastöttning”, det vill säga stöttning av stöttning. Konkreta exempel på metastöttning kan vara att anpassa de redan planerade grunduppgifterna för att göra nivån av undervisningen ännu enklare, då de minskas i mängd eller förkortas. Utöver det kan ordböcker och datorer med rättstavningsprogram användas. Det finns ofta även en extra resurs till hands i klassrummet i form av antingen en specialpedagog eller modersmåls lärare. Frågan är om forskarna hade dessa tankar om ytterligare stöttning i Sydney redan på 80-talet,

eller om undervisningen anpassas och förenklas för varje år som går?

Ett annat område som visat sig i mina resultat är att lärarnas återkopplingar ger bäst resultat om de är formativa. Samtliga lärare i min undersökning utgår från kunskapskraven för svenska och svenska som andraspråk i Lgr11. Innan de börjar arbeta med ett nytt område går lärarna tillsammans med eleverna igenom målen för uppgiften. En del gånger står kunskapskraven med på instruktionspappret för uppgiften, och andra gånger sätts de upp på väggen i klassrummet så att eleverna ska ha möjlighet att se dem och på så sätt känna till dem. Precis som Jönsson skriver är även lärarna i min undersökning noga med att bedömningen är av längre karaktär och att de är tydligt kopplade till kunskapskraven (Jönsson 2010, s. 99 och 151), även om alla krav inte alltid bedöms lika hårt. Bedömningen är formativ och ges alltid skriftligt och innehåller ibland exempel på hur man skulle kunnat svara annorlunda, för att visa eleverna hur de kan utveckla sina svar till nästa gång. Molloy anser däremot att lärare ska undvika att bedöma elevers första utkast av texter då återkopplingen ofta tar upp elevernas brister vilket kan komma att begränsa dem i framtida arbeten (Molloy 1996, s. 33), men det var ingenting som någon av mina lärarinformeranter tog upp i intervjuerna. Dock menade lärare B att hen eftersträvar kvalitet och välarbetade texter från eleverna istället för att skrivandet ska gå fort och produkterna bli flera, vilket eventuellt antyder att denne lärare även bedömer texter skrivna i ett tidigare stadium.

Syftet med den formativa bedömningen som lärarinformeranterna använder sig av är att den ska stödja elevernas lärande och göra att utvecklingen går framåt, vilket är influenser av Gibbons. Den återkoppling som talar om vilken nivå eleverna ligger på för tillfället, men samtidigt även fokuserar på vad eleverna behöver för stöttning är den mest användbara, då läraren sedan har chans att utforma uppgifter som hjälper till att främja elevernas utveckling ytterligare (Gibbons 2006, s. 167).

## 6. Slutsats

Syftet med mitt arbete var att undersöka hur lärare i årskurs 4-6 arbetar med genrepedagogiken med inriktning på berättande texter. Genom att intervjua tre stycken lärare och analysera deras pedagogiska planeringar har jag tagit reda på hur mina lärarinformeranter både planerar sin undervisning, hur de genomför den, samt hur de slutligen bedömer elevernas arbeten.

Samtliga av mina frågeställningar har besvarats och vad som slutligen går att utläsa av undersökningsresultaten är att genrepedagogisk undervisning gynnar eleverna, oavsett vilken metod lärarna väljer att följa. Tidigare forskare och lärarinformeranterna i min undersökning är överens om att undervisningen både hjälper eleverna att utveckla sitt ämnesspråk och även sina strategier att läsa och skriva texter inom olika genrer, vilket är några av läroplanens mål. Trots att den genrepedagogiska modellen i sig är tänkt att fungera som ett hjälpmedel för att stärka elevernas skrivutveckling behövs ibland extra stöttning utöver denna. Detta för att hjälpa eleverna att nå läroplanens mål utifrån deras skilda förutsättningar och behov.

Bedömningen av texterna ges oftast skriftligt. Enligt den litteratur som ligger till grund för undersökningen och enligt mina lärarinformeranter ger den bäst resultat om den är formativ, det vill säga att den förklarar vilken nivå eleverna befinner sig på för tillfället, men även vad de behöver göra för att utveckla sitt skrivande ytterligare.

För att öka reliabiliteten av mina undersökningsresultat hade det varit av mitt intresse att jämföra berättande texter skrivna av elever som undervisas enligt genrepedagogikens modeller med elever som inte gör det. Detta för att se om resultaten faktiskt varierar beroende på undervisningsformerna och stöttningen som hör till. Det skulle också vara intressant att ta del av lärares reella bedömningar av texter, och inte endast erhålla dem i intervjuform, för att se om de skiljt sig åt.



## Referenser

Befring, E. (1994) *Forskningsmetodik och statistik*. Lund, Studentlitteratur AB.

Bell, J. (2000) *Introduktion till forskningsmetodik*. Lund, Studentlitteratur AB.

Bryman, A. (2004) *Social Research Methods*. New York, Oxford University Press Inc.

Dalen, M. (2015) *Intervju som metod*. Andra utgåvan. Malmö, Gleerups Utbildning AB.

Dimenäs, J. (2007) *Lära till lärare. Att utveckla läraryrket – vetenskapligt förhållningssätt och vetenskaplig metodik*. Stockholm, Liber AB.

Gear, A. (2016) *Att skriva faktatexter*. Stockholm, Natur & Kultur.

Gibbons, P. (2006) *Stärk språket stärk lärandet*. Uppsala, Hallgren & Fallgren Studieförlag AB.

Holmberg, P. (2010) ”Genrepedagogik i teori och praktik. Nyretorik och Sydneyskolan i två gymnasielärares klassrum”. I: *Svenskans beskrivning*. 30. Stockholm: Stockholms universitet.

Ivanič, R. (2004) *Discourses of writing and learning to write*. I: *Language and Education* vol.18, nr 3. 2004.

IST lärande. (2010) *Huset Fri skrivning*. Växjö. Hämtad 170207.

<https://dexter.karlstad.se/hekate/action/start.action?tempKey=42e79c8a5a169233015a17defeb6078b&content=plan#/knowledgeRequirements>.

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

Jönsson, A. (2010) *Lärande bedömning*. Malmö, Gleerups Utbildning AB.

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2014) *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund, Studentlitteratur AB.

Liberg, C. (2008) *Genrepedagogik i ett didaktiskt perspektiv. I: Språk och lärande*. Rapport från ASLA:s höstsymposium, Stockholm, 7–8 november 2008.

<http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:su:diva-34071>.

Molloy, G. (1996) *Reflekterande läsning och skrivning*. Lund, Studentlitteratur.

Nordgren, K., Odenstad, C. & Samuelsson, J. (2012) *Betyg i teori och praktik*. Malmö, Gleerups Utbildning AB.

Nyström, C. (2001) *Hur hänger det ihop? En bok om textbindning*. Uppsala: Ord och stil.

P. Lundgren, U. Säljö, R. & Liberg, C. (2012) *Lärande skola bildning*. Stockholm, Natur & Kultur.

Schmidt, C. (2016) *Läsa, skriva och förstå texter*. Lund, Studentlitteratur AB.

Säljö, R. (2012) *Det sociokulturella perspektivet – Vygotskij I Lärande skola bildning*. Stockholm, Natur & Kultur.

Ryen, A. (2004) *Kvalitativ intervju*. Malmö, Liber AB.

SFS 2010:800. *Skollagen*. Stockholm, Utbildningsdepartementet.

Skolverket. (2011) *Skolverkets läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet*

2011. Stockholm, Skolverket.

Spencer, L., Ritchie, J., Lewis, J. & Dillon, L. (2003). *Quality in qualitative evaluation: A framework for assessing research evidence*. London, England: National Centre for Social Research.

Tjernberg, C. (2013). *Framgångsfaktorer i läs- och skrivlärande: En praxisorienterad studie med utgångspunkt i skolpraktiken*. Avhandling, Stockholms universitet.

Trost, J. (2010) *Kvalitativa intervjuer*. Lund, Studentlitteratur AB.

Vetenskapsrådet. (2002) *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm. Tillgänglig på Internet:  
[http://www.gu.se/digitalAssets/1268/1268494\\_forskningsetiska\\_principer\\_2002.pdf](http://www.gu.se/digitalAssets/1268/1268494_forskningsetiska_principer_2002.pdf).

Widmark, M. (2002) *Diamantmysteriet*. Stockholm, Bonnier Carlsen.

## **Bilagor**

### Bilaga 1, intervjufrågor (grundfrågor som jag utgått ifrån)

- Hur mycket har ni arbetat med genrepedagogik i svenskundervisningen i er klass?
- Hur ser undervisningen med berättande texter ut i ditt klassrum?
- Använder du dig av några speciella strategier för att nå fram till eleverna med svårigheter? I så fall vilka?
- Hur bedömer du elevernas arbeten? Vad väljer du att fokusera på?

## Bilaga 2, Pedagogisk planering, lärare A.

### Superspännande berättande texter

a) Skriv en berättelse om det som händer i serien på s. 88. Titta på bilderna tillsammans med en kamrat och diskutera vad som händer där.

b) Planera din egen spännande berättelse. Svara på frågorna på s. 89.

- 1 Vad ska berättelsen handla om?
- 2 Hur ska berättelsen börja?
- 3 Hur ska du beskriva miljön?
- 4 Hur ska du presentera problemet?
- 5 Vilka händelser ska du beskriva?
- 6 Hur ska det sluta?

c) Skriv berättelsen på ett papper.

d) Låt en kamrat läsa din berättelse och välja ut de tre bästa meningarna i berättelsen och skriv dem på s. 90.

e) Läs och bedöm din berättelse tillsammans med din lärare och svara på frågorna på s. 91.

- ñ Lockar inledningen till läsning?
- ñ Känns miljön spännande?
- ñ Finns det både lugna och spännande partier?
- ñ Finns det både långa och korta meningar?
- ñ Innehåller texten beskrivande verb och adjektiv?
- ñ Börjar någon mening med adverb eller preposition?
- ñ Innehåller texten några liknelser?
- ñ Vad var bäst i berättelsen?
- ñ Vad kan du förbättra?

## Bilaga 3, Pedagogisk planering, Lärare B.

### Diamantmysteriet

"Hej alla författare!

Jag heter Martin Widmark och det är jag som har skrivit boken Diamantmysteriet...

Ni ska nu få jobba som riktiga författare. Tillsammans ska ni få hitta på, planera, leka med ord, ge varandra respons, skriva om och lägga till, precis som jag och många författare brukar göra. Mellan skrivstunderna ska ni få läsa boken Diamantmysteriet, så att ni får se hur jag har gått tillväga."

Övning 2. Eleverna skapar sin egen stad.

Syftet är: Att bestämma vissa saker som elevernas egna detektivhistorier ska utspela sig i.

a) Elevernas stad. Låt eleverna börja med att ta ställning till frågorna i rutan, idéer och förslag kan de skriva in i sina "deckarhandböcker".

1. Vad heter staden?
2. Är den stor eller liten? Hur många invånare har den?
3. Var ligger den? Vid havet? Vid en sjö? Vid en å? Vid ett berg?
4. Tillverkar man något speciellt i staden?
5. Är den känd för något speciellt? En fabrik, ett bra fotbollslag, en skådespelare, en sångare?
6. Finns det några berömda byggnader i staden? Torn, slott, broar, skyskrapor?
7. Vad heter de största gatorna?
8. Vad finns i staden? Lekparker, kyrkor, affärer?

I par kan de sedan redovisa sina idéer för varandra.

b) Kartan. Nu är det dags att rita staden. Låt eleverna jobba på stora blädderblockspapper och i sina bilder försöka rita in svaren på frågorna som de tidigare har besvarat i sina deckarhandböcker.

Från det centrala innehållet:

1. Strategier för att skriva olika typer av texter med anpassning till deras typiska uppbyggnad och språkliga drag. Skapande av texter där ord och bild samspelar.
2. Olika sätt att bearbeta egna texter till innehåll och form. Hur man ger och tar emot respons på texter.
3. Handstil samt att skriva, disponera och redigera texter för hand och med hjälp av dator.
4. Språkets struktur med meningsbyggnad, huvudsatser, bisatser, stavningsregler, skiljetecken, ords böjningsformer och ordklasser. Textuppbyggnad med hjälp av sambandsord.
5. Berättande texters budskap, språkliga drag och typiska uppbyggnad med parallellhandling och tillbakablickar, miljö- och personbeskrivningar samt dialoger.

Eleven kan skriva olika slags texter med **begripligt** innehåll och **i huvudsak** fungerande struktur samt **viss** språklig variation. I texterna använder eleven grundläggande regler för stavning, skiljetecken och språkriktighet med **viss** säkerhet. De berättande texter eleven skriver innehåller **enkla** gestaltande beskrivningar och **enkel** handling. Sammanställningarna innehåller **enkla** beskrivningar, egna formuleringar och **viss** användning av ämnesspecifika ord och begrepp. Genom att kombinera text med olika estetiska uttryck så att de samspelar på ett **i huvudsak fungerande** sätt kan eleven förstärka och levandegöra sina texters budskap. Dessutom kan eleven ge **enkla** omdömen om texters innehåll och utifrån respons bearbeta texter mot ökad tydlighet och kvalitet på ett **i huvudsak** fungerande sätt.

## Bilaga 4, Pedagogisk planering, lärare C.

Huset är ett skrivprojekt där ni blir författare till er egen bok som utspelar sig i ett flerfamiljshus. Där sker det fester, intriger, olyckor och lyckliga slut.

I huset-arbetet arbetar vi ifrån en given mall. Varje kapitel har ett par punkter som ska finnas med i texten. Anledningen till detta är att hjälpa till att skapa en struktur för skrivandet. Till varje kapitel görs först en kladdtext som en kamrat ska läsa igenom och ge respons på. "two stars and a wish". Efter det görs ändringar och förbättringar av texten. Därefter skrivs på dator. En bild som representerar respektive kapitel görs också.

Vi arbetar med en tydlig tidsram för varje kapitel.

Förmågor som tränas är bl.a. att:

1. formulera sig och kommunicera i tal och skrift.
2. anpassa språket efter olika syften, mottagare och sammanhang.
3. urskilja språkliga strukturer och följa språkliga normer.

Kunskapskrav, det här bedöms:

- Hur väl du kan hålla en röd tråd genom dina texter.
- Eleven kan skriva olika slags texter med begripligt innehåll, i huvudsak fungerande struktur och viss språklig variation.
- Hur texten hänger ihop (flyt för läsaren).
- I texterna använder eleven grundläggande regler för stavning, skiljetecken, och språkriktighet med viss säkerhet.
- Variation i språket (ordförråd, upprepningar mm).
- De berättande texter eleven skriver innehåller enkla gestaltande beskrivningar och enkel handling.
- Att du använder ett beskrivande och målande språk.
- Genom att kombinera text med olika estetiska uttryck så att de samspelar på ett i huvudsak fungerande sätt kan eleven förtydliga, förstärka och levandegöra sina texters budskap.
- Stavning, meningsbyggnad, användning av stor bokstav och punkt, styckesindelning.
- Eleven kan ge enkla omdömen om texters innehåll och språk och utifrån respons bearbeta texter mot ökad tydlighet och kvalitet på ett i huvudsak fungerande sätt.