

**”Jag ska berätta en stund i boken
om hur jag upplever att de i boken
känner lycka”**

**En undersökning av den relationella strukturen
i berättande och argumenterande texter
i grundskolans årskurs 9.**

Innehåll

1. Inledning	3
1.1 Problemområde	3
1.2 Syfte	5
1.3 Disposition	5
2. Teori	6
2.1 Skolsituationen	6
2.2 Berättande genreprototyp	7
2.3 Argumenterande genreprototyp	10
2.4 Röster i texten	11
3. Material	12
3.1 Lärare och elever	12
3.2 Elevtexterna	13
3.3 Undervisning	14
4. Metod	15
4.1 Analys utifrån genreprototyper	15
4.2 Analys av röster i texten	16
5. Analys och resultat	16
5.1 Livet bakom fronten	17
5.1.1 Genreprototyp	17
5.1.2 Röster	20
5.1.3 Slutsats	21
5.2 Debattartikel	22
5.2.1 Genreprototyp	22
5.2.2 Röster	25
5.2.3 Slutsats	28
6. Sammanfattande diskussion	29
Referenser	33

1. Inledning

I kursplanen för ämnet svenska i grundskolan fastslår Skolverket vilken betydelse språket och textkunskapen har för elevers kunskapsinläring: "Genom språket sker kommunikation och samarbete med andra. Kunskap bildas genom språket och genom språket görs den synlig och hanterbar. [...] Det skrivna ordets betydelse är stor och samhället ställer krav på förmåga att kunna hantera, tillgodogöra sig och värdera texter" (Skolverket 2000). Elevers skrivande har alltså en avgörande roll både när de inhämtar kunskap, när de resonerar kring den och när de bevisar att de tagit den till sig.

Vidare säger kursplanen att svenskundervisningen inte kan delas upp i moment där de yngre barnen ägnar sig åt att berätta och där det är först i de senare åren som eleverna lär sig utreda och diskutera. "Redan det lilla barnet argumenterar och diskuterar, och tonåringen har inte upphört att berätta och fantisera, men de gör det på olika sätt" (Skolverket 2000). Det finns alltså en uttalad vilja att låta barn och ungdomar få träna på olika sorters skrivande redan från de tidiga skolåren och genom hela grundskoletiden. I den här uppsatsen undersöker jag elevtexter från årskurs 9 i en berättande och en argumenterande genre för att ta reda på vilka kunskaper elever som närmar sig grundskolans slut har fått inom respektive genre.

1.1 Problemområde

Ett antal forskningsprojekt har pekat på vikten av att tidigt presentera elever för olika typer av texter som de senare kommer att komma i kontakt med utanför skolan (se till exempel Hedeboe & Polias 2008 eller Johansson & Sandell Ring 2010). Reklamtexter, bruksanvisningar och rapporter är bara ett fåtal exempel på texttyper som kanske inte har någon naturlig plats i svenskundervisningen men som elever bör få komma i kontakt med och skaffa sig kunskap om för att kunna känna igen senare i livet.

Den berättande genren tycks dock ha en särställning i skolan, i form av sagor och återgivande av fakta. Självt minns jag hur jag så sent som i årskurs 9 kunde känna mig vilse inför en skrivuppgift där man skulle "argumentera kring" ett givet ämne. När uppgiften var att återge fakta eller att skriva en saga kände jag sällan

samma vilshenhet. Att elever fortfarande i de senare skolåren har en otillräcklig kunskap om skrivande inom olika genrer visar Nyström (2000) i sin avhandling där hon undersökt en stor mängd gymnasisters skoltexter. Eleverna är som mest förtrogna med den berättande genren och får problem när de ska skriva en utredande eller argumenterande text. Få av dessa texter är självbärande och brister ofta i resonemang och struktur.

Den berättande genrens syfte är i huvudsak att underhålla sin läsare och ställer inte samma krav på att skribenten föreställer sig dennes tankar som en välfungerande argumenterande text gör (Hedeboe & Polias 2008:28). Det argumenterande skrivandet kräver istället att skribenten kan diskutera ett ämne utifrån flera olika perspektiv och därmed föreställa sig andra åsikter än sin egen (Hedeboe & Polias 2008:52). Då blir det också viktigt att skribenten funderar på vem som är textens läsare och hur denne kan tänkas resonera. Det argumenterande skrivandet är alltså nödvändigt för att eleven ska lära sig reflektera, värdera och dra slutsatser (Norberg Brorsson 2007:35).

Alla texters huvudsakliga syfte är i regel att kommunicera ett budskap till sin läsare: en dagstidning redogör för vad som händer i världen, en bipacksedel ger information om hur en vara ska användas och en reklamtext vill uppmärksamma sin läsare på en speciell produkt. Skolskrivandet skapar dock en dubbel kommunikationssituation där eleverna är medvetna om att deras troligtvis ende läsare, läraren, läser för att bedöma. Trots det förväntas eleverna skriva autentiska texter som står på egna ben och som inte kräver lärarens förkunskaper om skrivsituationen och undervisningen för att bli förstådda. En sådan självbärande text som inte har någon direkt förankring till en given situation betraktar Larsson (1984:68 ff.) som en *egentext*. I sådana texter distanserar sig författaren från skrivsituationen och fungerar som en observerande och reflekterande betraktare. I motsats till egentexten står enligt Larsson *satellittexten* som i hög grad är bunden till de individer som kommunicerar genom texten och som endast fungerar i ett avgränsat sammanhang. En elevtext där lärarens kunskaper om uppgiften tas för givet eller ett svar på en skrivningsfråga är exempel på satellittexter som inte är självbärande och endast är begripliga inom den specifika

undervisningssituationen. För att texten ska fungera och vara förståelig i fler sammanhang än i klassrummet, krävs alltså att eleven kan förbise skolans dubbla kommunikationssituation och föreställa sig flera eller andra läsare än läraren.

1.2 Syfte

Syftet med den här undersökningen är att genom en jämförelse av 14- och 15-åriga skolelevs textskrivande i en berättande och en argumenterande genre, ta reda på om eleverna har lättare i den ena genren än den andra att skapa en fristående text som ansluter sig till respektive genrekonventioner. Jag kommer att fokusera undersökningen kring den relationella aspekten i texterna, det vill säga hur texten verkar mot sin omgivning, intertextuellt och interpersonellt. Hur väl anpassar sig texterna till genrekonventioner och de förväntningar läsaren har på respektive texttyp? Har eleverna lättare att leva sig in i den ena genren än den andra? Jag kommer dessutom att undersöka hur elevernas texter förhåller sig till varandra för att se om de elever som lyckas väl inom den ena genren är samma som inom den andra, och om de elever som normalt sätt är starka respektive svaga inom svenskämnet presterat på ett motsvarande sätt.

Ett sannolikt resultat av undersökningen skulle kunna vara att eleverna har lättare för att skriva berättande texter då de troligen fått mer träning i det under sin skolgång än i att argumentera. Det är rimligt att tro att det faller sig mer naturligt för eleverna att berätta om en situation än att diskutera ett mer abstrakt ämne utifrån olika perspektiv. Argumenterandet ställer också högre krav på motivation och förmåga att strukturera sin text och sina åsikter. Å andra sidan har den argumenterande uppgiften som eleverna fått, ett tydligare och fastare genremönster än vad den berättande har. Den senare lämnar därför ett större tolkningsutrymme för eleven, vilket dels kan skapa en större variation mellan de berättande texterna, dels mellan de eleverna som har en större läs- och skrivvana och de som inte lika ofta brukar umgås med texter.

1.3 Disposition

I kapitel 2 presenterar jag den teoribakgrund jag använder i min uppsats och i kapitel 3 redogör jag för hur mitt material kommit till samt vilket urval jag har

gjort i det. I det fjärde kapitlet redogör jag för hur jag praktiskt har gått till väga i min analys av texterna, för att i det femte kapitlet presentera resultatet av analyserna. Uppsatsen avslutas i kapitel 6 med en sammanfattande diskussion av arbetet, där jag också drar slutsatser och återkopplar till min problemformulering.

2. Teori

Jag kommer i det här kapitlet att redogöra för den teori som ligger som grund för min undersökning. Först redogör jag för den speciella skrivsituation som konstrueras i skolan och hur den påverkar såväl skrivandet som analysen av texterna. Därefter presenterar jag i den intertextuella delen genreprototyper för de båda texttyperna utifrån lärarens instruktioner och uppgifternas mål. Slutligen redogör jag i den interpersonella delen av min analys för hur röster i texterna kan förstås och analyseras.

2.1 Skolsituationen

Enligt Faircloughs metod för diskursanalys bör textproduktion och textkonsumtion förstås utifrån den *diskursiva praktik* som omger texten (Fairclough 1995:58). Det innebär i det här fallet att hur elevtexterna uppkommer och hur de blir lästa påverkas av klassrummets diskursiva praktik. Den här uppsatsens analytiska fokus ligger på textnivån men jag anser att en förståelse av skrivsituationens förutsättningar ändå är av vikt för att kunna dra vidare slutsatser av resultatet. Till klassrummets diskursiva praktik härleder jag lärarens undervisning och uppgiftsformuleringar samt den överliggande bedömningsnorm och dubbla kommunikationssituation som präglar en skoluppgift.

I skolan skapas en speciell skrivsituation som är svår att känna igen i samhället i övrigt, nämligen där eleven ska imitera en kommunikationssituation trots att det i verkligheten gäller en provsituation (Norberg Brorsson 2007:34). I den här speciella skrivsituationen är eleven medveten om att textens ende läsare, läraren, också ska bedöma den, samt i vissa fall redan har den kunskapen som eleven förmedlar i sin text. Skolsituationen ställer enligt Berge (1988:58) eleven

inför valet att göra skrivandet till en *strategisk*, en *rituell* eller en *kommunikativ* handling. Den strategiska handlingen fokuserar på att uppnå ett högt betyg genom att försöka härma den givna genren och dess normer. Den rituella handlingen syftar till att eleven skriver på det sätt som hon tror att det förväntas av henne och upplever sig själv som vuxen genom att skriva såsom vuxna gör. I fokus för den kommunikativa handlingen står att förmedla ett budskap och då är mottagarens förståelse för texten av central betydelse (Norberg Brorsson 2007:35). Norberg Brorsson visar i sin avhandling hur elever i sina texter försöker lista ut hur läraren vill att deras texter ska se ut, för att försäkra sig om att de gör rätt (2007:253). Här styr alltså den strategiska handlingen och eleverna ser inte att deras texter kan ha ett värde i ett större sammanhang utanför skolan. Karlsson (1997) visar i sin jämförelse mellan ungdomars insändartexter i tidningen *Kamratposten* och insändare skrivna inom ramen för grundskoleundervisning, hur skribenterna av de autentiska insändarna lyckats i betydligt högre utsträckning skriva väl fungerande insändare än skoleleverna. Anledningen till det tycks vara att skoleleverna i stor utsträckning drivs av strategiska och rituella handlingar i sitt genrehärmande skrivande medan insändarna till *Kamratposten* skriver som en kommunikativ handling, då de på eget bevåg velat dela med sig av sina åsikter.

Den dubbeltydiga skrivsituationen som skoleleven står inför sammanfattar Karlsson på följande sätt: "Eleverna ska skriva dels för läraren (som ska sätta betyg) och dels för en eller flera frånvarande, ofta fiktiva läsare, som – om fiktionen ska genomföras konsekvent – ställer andra krav på texten. Dessa textnormkonflikter löser skolan, enligt Berge, genom att ritualisera skrivandet och göra bedömningsnormen till en institution" (Karlsson 1997:174). Bedömningen är alltså överordnad varje uppgiftsformulering som läraren ger eleverna och det krävs enligt Karlsson stor motivation hos eleven för att skapa en autentisk text utifrån de förutsättningarna (1997:184).

2.2 Berättande genreprototyp

Skrivuppgiften som eleverna fick göra inom den berättande genren i min undersökning heter *Livet bakom fronten*. Enligt instruktionerna ska eleven efter

att ha läst Erich Maria Remarques *På Västfronten intet nytt* "berätta om en lyckad dag bakom fronten" och "gärna göra några person- och miljöbeskrivningar".

En rimlig tolkning av uppgiftens mål är att det inte rör sig om att ge personlig respons på boken såsom är brukligt i till exempel en recension, utan att utifrån bokens karaktärer och handling göra en fördjupande återberättelse. I avseendet att elevernas texter blir ett slags svar och vidarearbetning av boken som ligger som grund till uppgiften är genren att betrakta som en responsberättelse. Men att uppgiftsbladet ställer frågan "Hur känner de [soldaterna] sig och vad tänker de på?" förtydligar målet att skriva utifrån bokens deltagares perspektiv istället för att ge sin personliga syn.

En tänkbar lösning skulle kunna vara vad Martin & Rose kallar *recount: recording personal experience* (2008:53ff); en personligt återberättande skildring där tanken är att berättelsen förs framåt genom att återge ett händelseförlopp som det är. Typiska berättandedrag såsom konflikt och upplösning spelar mindre roll i sådana skildringar, medan det personliga uttrycket i texten kan förstärkas med hjälp av värderande uttryck (*appraisals*). En sådan personlig skildring med få värderande uttryck går enligt Martin & Rose att känna igen från vittnesrapporter i polisutredningar där det faktiska händelseförloppet är av större vikt än hur vittnet värderar händelserna (2008:55). Med tanke på att elevernas uppgift går ut på att spegla känslor torde värderande uttryck spela en roll för hur väl eleverna levtt sig in i texterna.

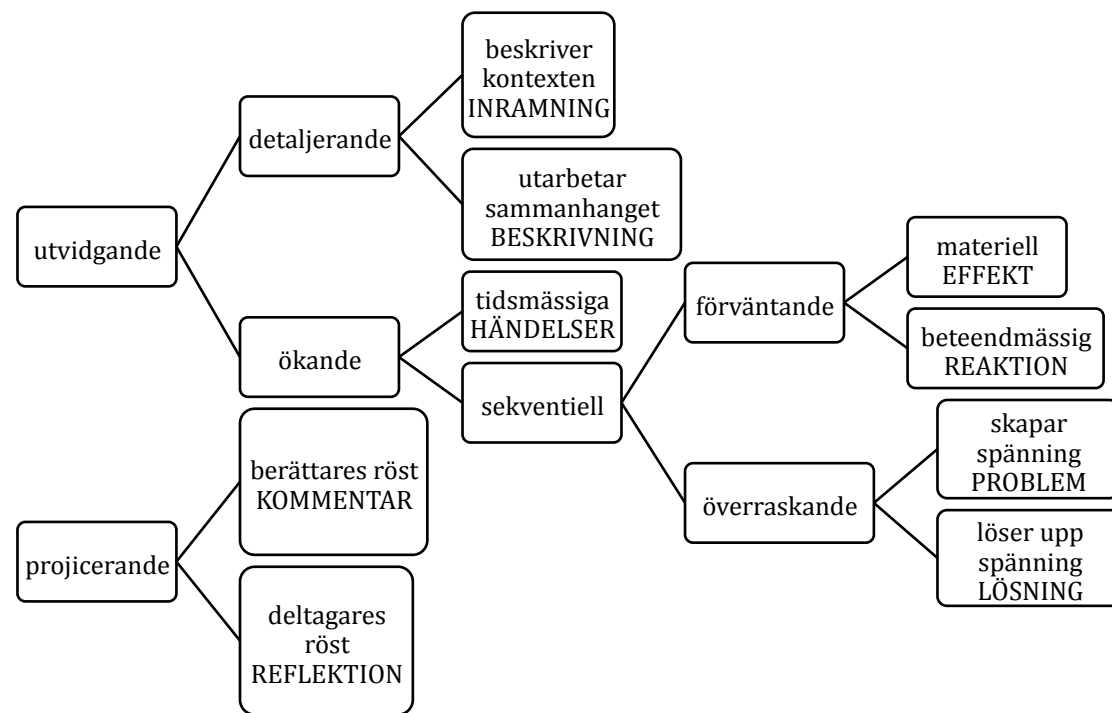
Martin & Rose presenterar vidare ett antal textaktiviteter, *faser*, som är gemensamma för den berättande genren och vars funktioner är att dels föra intrigen framåt, dels att engagera läsaren:

Each phase type performs a certain function to engage the listener/reader as the story unfolds, by construing its field of activities, people, things and places, by evoking emotional responses, or by linking it to common experiences and interpretations of life. (Martin & Rose 2008:82).

Dessa textens *faser* utgörs av en eller flera yttranden och en eller flera faser utgör i sin tur ett *avsnitt (stage)*. *Avsnitten* är enligt Martin & Rose textdelar som är vanligt återkommande i texter inom samma genrer och som ofta är lätta att

känna igen, så som till exempel *konflikt* och *upplösning* kan vara i den berättande genren. Faserna kan variera betydligt mer mellan texter och mellan olika *avsnitt* inom samma text. Martin & Rose presenterar följande fastyper tillsammans med respektive funktion de har för berättandet (Martin & Rose 2008:92). Fastyperna är skrivna i versaler:

Figur 1: Möjliga berättandefaser



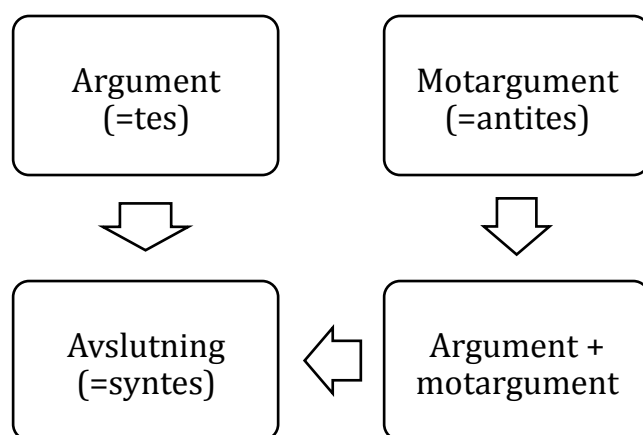
Författarna kategoriserar fastyperna efter vilken funktion de har i förhållande till sin föregående fastyp i berättelsen. Fastyperna på den övre halvan betraktas som utvidgande berättelsen och av dem klassas *inramning* och *beskrivning* vidare som detaljerande. De två fastyperna på den nedre halvan betraktas som projicerande, det vill säga att de tillskrivs antingen författaren eller en textdeltagare. Utifrån uppgiftens formulering, att både göra person- och miljöbeskrivningar och att återge deltagarnas tankar och känslor, borde de huvudsakliga fastyperna i elevtexterna vara *inramning* och *beskrivning* för att utvidga och detaljera, *reflektion* och *kommentar* för att sätta sig in i soldaternas tankar, samt *händelser* för att leda förloppet framåt. För den personligt återberättande genren pekar Martin & Rose ut tre olika *avsnitt*: *orientation* (där historien sätts i en situation), *record* (som återger själva handlingen) och

reorientation (som på något sätt ger perspektiv på händelserna). På grund av tolkningsutrymmet som uppgiftsformuleringen lämnar har jag valt att använda de vidare termerna *inledning*, *handling* och *avslutning* för att dela in berättelserna i avsnitt.

2.3 Argumenterande genreprototyp

Som argumenterande uppgift fick eleverna skriva en debattartikel. Genren debattartikel är i större utsträckning än berättelsen styrd av konventioner och i regel inte lika fri i sin form och sitt innehåll. Argumentation handlar om att övertyga andra om ens egen ståndpunkts överlägsenhet i en speciell fråga och i debattartikeln presenteras författarens ståndpunkt i form av en *tes* som argumentationen utgår ifrån. Därefter följer författarens egna *argument* och den förväntade meningsmotståndarens *motargument*. I häftet om argumentation som undersökningens elever fått inför skrivuppgiften presenteras debattartikelns mönster enligt figuren nedan:

Figur 2. Debattartikelns mönster



I praktiken betyder det att eleverna först ska fundera ut vad som är deras tes och vilka som är deras huvudargument innan de själva bemöter dem med tänkbara motargument. I avslutningen ska argumenten summeras och återkopplas till tesen. Eleverna har också fått uttryckliga exempel på vilka moment debattartiklarna bör innehålla och hur dessa förhåller sig till varandra. Artikeln ska börja med en intresseväckande *ingress* där författarens tes presenteras. Därefter följer *avhandlingen* med fördjupad bakgrund i ämnet, debattörens argument samt motargument som bemöter tesen. I *sammanfattningen* upprepas

de viktigaste argumenten och återkopplas till tesen, gärna också med en ”fyndig avslutning som människor kommer ihåg”.

2.4 Röster i texten

Röstanalysen är ett verktyg för att undersöka den interpersonella aspekten i elevernas texter och avgörande för att förstå hur väl de engagerat sig i dem. Då texter i regel är ämnade att bli lästa förhåller sig författaren alltid, mer eller mindre medvetet till sin läsare. Frågorna som är relevanta i den här delen av textanalysen är alltså: vem berättar? och, hur konstrueras läsaren?

Bergh Nestlog för i sin avhandling en diskussion om hur *textjag* och *textdu* kan yttras i texter. Hon utgår från en distinktion där texter å ena sidan har en *faktisk skribent* och *textröster* (som tillsammans utgör *textjaget*), och å andra sidan både *faktisk läsare* och *inskriven läsare* (som utgör *textduet*) (2009:29ff). För att återkoppla till skolsituationen är den *faktiske skribenten* i de här texterna eleven och den *faktiske läsaren* den som texten vänder sig till och som förväntas läsa den. Som nämnts är eleverna säkert medvetna om att läraren förmodligen är textens ende läsare, men då de argumenterande texterna går ut på att övertyga någon bör eleverna (om de inte valt ett ämne som rör just läraren) ha förutsett en annan *faktisk läsare*. En elev som debatterat för bättre mat i skolan kan till exempel ha valt att rikta texten mot skolans rektor eller kommunens politiker. Vad gäller de berättande texterna har jag svårt att tänka mig någon annan möjlig mottagare än läraren och väljer därför att se denne som *faktisk läsare* i de texterna. Det bör sägas att det inte är ett ovanligt moment i skolundervisning att elever får läsa och kommentera varandras texter, men då detta inte har varit fallet inom ramen för de här skrivuppgifterna väljer jag även att bortse från klasskamraterna som tänkbara *faktiska läsare*.

Textröster och *inskriven läsare* är textdeltagare som uttrycks med hjälp av olika textstrategier. De första rör de röster som kommer till tals i texten i form av substantiv eller pronomen, de andra den läsare som finns inskriven i texten och vars röst antyds när författaren går utanför sina egna tankar och till exempel ställer en *fråga* eller ger ett *motargument* (Bergh Nestlog 2009:77). Andra metoder för att skriva in läsare är *svar på explicit fråga*, *utrop*, *metatext* och

uppmaningar. I min undersökning av de båda texttyperna har analysen av *inskriven läsare* störst relevans för de argumenterande texterna då jag anser att den berättande genren inte ställer samma krav som den argumenterande gör vad gäller att förutse en läsare för texten. Eco (1979/1991) menar att även författaren av en berättande text behöver förutse en modelläsare att föra en fiktiv dialog med under skrivandet och vars föreställda reaktioner på texten påverkar författaren. Likväl tror jag att en sådan undersökning hade haft liten relevans för röstanalysen i mitt material och väljer därför att i de berättande texterna lägga fokus på analysen av *textröster*.

3. Material

Det material som ligger till grund för min undersökning är tio 14- till 15-åriga skolungdomars texter. Varje elev har skrivit en argumenterande och en berättande text och mitt sammanlagda empiriska material uppgår således till 20 elevtexter. I det här kapitlet redogör jag för hur jag har fått tillgång till materialet, vilket urval jag har gjort i det och hur texterna har uppkommit.

3.1 Lärare och elever

När jag skulle göra min undersökning tog jag kontakt med en lärare i svenska som jag sedan tidigare är bekant med. Hon har under femton år varit verksam svensklärare på en sydsvensk grundskola med årskurserna 6-9 och har innan dess arbetat ytterligare femton år som mellanstadielärare.

Mitt ursprungliga material består av sammanlagt 50 texter från 25 elever i årskurs 9, skrivna vid två olika tillfällen med en månads mellanrum under samma termin. Jag har valt att begränsa mitt material till 20 texter för att kunna göra en noggrannare och mer kvalitativ analys av dem. För att också få möjligheten att kunna dra fler potentiella slutsatser kring hur eleverna presterat på skrivuppgifterna utifrån sina egna förutsättningar och hur de presterat i förhållande till varandra, bad jag läraren att välja ut fem elever som hon bedömde som starka inom svenskämnet och fem stycken som hon bedömde som svaga. Jag var tydlig med att bedömningen inte skulle grunda sig på hur eleverna presterat på dessa två skrivuppgifter utan hur pass starka hon bedömde dem

vara i svenskämnet generellt. Lärarens bedömning är under alla omständigheter subjektiv och urvalet kan inte ses som absolut. Dock anser jag att läraren bör ha en tämligen klar uppfattning om hur eleverna brukar prestera inom svenskämnet, både i förhållande till varandra och i förhållande till kursplanens uppsatta mål. I den starka gruppen valde läraren ut tre flickor och två pojkar, i den svaga gruppen fem pojkar.

När uppgifterna lämnats in till läraren skickade jag per e-post ett brev till elevernas föräldrar där jag berättade om min undersökning och vilka texter jag ämnade använda i den. Dessutom försäkrade jag att elevernas namn skulle anonymiseras. Anledningen till att jag väntade med mitt brev tills texterna var inlämnade var att jag inte ville att eleverna skulle påverkas i skrivsituationen av att veta att fler än läraren skulle komma att läsa deras texter. Trots att jag valt att inte använda mig av alla elevers texter skickade jag brevet till hela klassens föräldrar för att undvika elevernas funderingar kring urvalet. I brevet gav jag föräldrarna och eleverna möjligheten att höra av sig till mig om de inte ville att deras text skulle användas. Den möjligheten har inte utnyttjats av någon.

Jag har gett alla eleverna fingerade namn och för att lättare kunna skilja de två elevgrupperna åt har jag valt att ge eleverna i den starka gruppen namn som börjar på vokal och eleverna i den svaga gruppen namn som börjar på konsonant.

De starka eleverna är: **Anne, Erika, Urban, Ingrid och Olof.**

De svaga eleverna är: **David, Björn, Fredrik, Gustav och Jonas.**

3.2 Elevtexterna

Vid tillfället jag tog kontakt med läraren hade hon nyligen haft undervisning om argumentation, såväl skriftlig som muntlig, med sina elever i årskurs 9. De hade fått skriva varsin debattartikel utifrån valfritt ämne, som kommit att röra allt från gångstigar för hästar till om Sverigedemokraterna ska betraktas som rasister eller inte. I diskussion med läraren kom vi fram till att även låta eleverna skriva enskilda berättande texter som jag skulle kunna använda i min undersökning. Dessa är baserade på en uppgift där eleverna efter att ha läst *På*

Västfronten intet nytt ska sätta sig in i soldaternas situation och berätta om livet vid fronten.

För den uppgiften fick eleverna en lektionstimme på sig att skriva under lärares översyn. Lektionen var förlagd till ett klassrum och deras berättelser fick inte överskrida två handskrivna A4-sidor. När debattartiklarna skrevs fick eleverna två lektionstimmar på sig att skriva ett första utkast för hand och en tredje lektionstimmes renskrivningstid i datorsal. Mellan lektionstillfällena samlade läraren in texterna. Debattartiklarna vars omfång är en datorsida är i genomsnitt något längre än de handskrivna berättelserna.

3.3 Undervisning

I båda fallen fick eleverna ett papper med instruktioner att ha som hjälp vid skrivtillfällena och för den berättande uppgiften fick de även ha med sig romanen som ligger till grund för uppgiften. Instruktionspappret för uppgiften *Debattartikel* bör sägas är betydligt utförligare än det för uppgiften *Livet bakom fronten*, då den förutom att ställa vägledande frågor såsom "Vad är mitt budskap?" och "Till vem riktar sig budskapet?" också ger handfasta tips på hur texten ska byggas upp.

I instruktionerna för den berättande uppgiften ställs också vägledande frågor och sidhänvisningar till romanen för att eleverna lättare ska kunna göra återkopplingar till den, men inga explicita direktiv på hur deras egen text ska se ut. Hur utförliga instruktionerna är beror säkerligen på att eleverna aldrig tidigare skrivit debattartiklar och är troligtvis mer osäkra på vad en sådan innehåller än vad en berättande person- och miljöbeskrivning gör.

Den lärarledda undervisningen inför skrivuppgifterna utgjordes i debattartikelns fall av en genomgång av retorikens grunder – ethos, pathos och logos – och vad som är viktigt att tänka på när man argumenterar. Därefter fick eleverna träna på att debattera muntligt i klassen. I berättelsens fall hade eleverna fått läsa *På västfronten intet nytt* individuellt och diskuterat delar av den i klassen. Några speciella direktiv för hur den berättande texten skulle utformas fick inte eleverna.

4. Metod

Elevtexterna skiljer sig mycket åt i hur uppgifterna har tolkats och utförts. Formuleringen av uppgiften för den berättande genren var vagare och friare för tolkning än vad den argumenterande uppgiften var. Det finns således en stor variation i hur eleverna har skrivit sina berättande texter, både vad gäller berättarperspektiv och struktur på texten. Men trots sin mer bestämda form skiljer sig likaså elevernas debattartiklar åt på många punkter. På grund av elevernas olika tolkningar av uppgifterna har jag för att möjliggöra en jämförelse mellan texterna inom respektive genre, gjort genreprototyper som presenteras i kapitlen 2.2 och 2.3. Utifrån dem har jag tittat på skillnader och likheter mellan elevernas texter och mellan dem och mina egna genreprototyper. Texterna skiljer sig även åt i hur läsaren konstrueras och i vem som berättar. Den andra delen av min analys utgår från de teorier om *textjag* och *textdu* som presenteras i kapitel 2.4. Min studie är alltså kvalitativ och nedan beskriver jag hur jag praktiskt gått till väga i min analysmetod av elevtexterna.

4.1 Analys utifrån genreprototyper

I de berättande texterna har jag börjat med att kategorisera varje mening som en fastyp (se figur 1, kapitel 2.3) utifrån vilken funktion den har i förhållande till meningen den följer. Till exempel så ser jag i meningarna ” – Kat och Paul! hör jag två röster ropa. Jag kollar bort mot den stora folkmassan...” som först en *händelse* och därefter en *reaktion* på den. Vidare har jag utifrån Martin & Roses tankar om *stages* (se kap 2.3) delat in de berättande texterna i motsvarande avsnitt: *inledning*, *handling* och *avslutning*. Indelningen i avsnitt har inte alltid varit självklar då alla texter inte har en situationsbeskrivning, något specifikt händelseförlopp eller en eftertänksam avslutning. Men i och med min vidare formulering av de olika avsnitten anser jag att det i samtliga texter funnits bitar som motsvarar min genreprototyp. Till sist har jag markerat de värderande uttryck jag funnit i berättelserna.

I min analysmetod för de argumenterande texterna har jag börjat med att markera debattartikelns hörnstenar i texterna – tes, argument, motargument och avslutning (se figur 2, kapitel 2.4) – för att sedan dela in texterna i tre avsnitt:

ingress, avhandling och *sammanfattning*. Även här har indelningen i avsnitt stundtals varit problematisk då inte alla elever presenterar sina teser i ingressen och inte alla sammanfattar i slutet. Alla har dock efter instruktioner från läraren markerat sina första stycken i fetstil (oavsett vad de innehåller). Det har därför varit naturligt att kategorisera dem som *ingresser* istället för till exempel *presentation av tes*, då en bredare term underlättar jämförelsen mellan texterna. Detsamma gäller *sammanfattningen* som i vissa texter endast utgörs av en ensam mening. Jag anser dock återigen att en sådan kategorisering underlättar och är nödvändig för jämförelsen mellan texterna och genreprototypen.

4.2 Analys av röster i texten

För analysen av röster i de berättande texterna har jag markerat alla pronomen och personer för att se vilken roll de spelar i berättandet och om berättarperspektivet är konsekvent genom hela texten. På motsvarande sätt har jag i de argumenterande texterna undersökt hur *den faktiske skribenten* och *textrösterna* (se kapitel 2.4) framställs genom att titta på substantiv- och pronomenanvändning. Slutligen har jag markerat vilka olika textstrategier – frågor, motargument, svar på fråga – som eleverna använt för att skriva in läsare i texten. Som tidigare nämnts har jag valt att se läraren som den ende *faktiske läsaren* i de berättande texterna och bortser också från möjligheten att skriva in läsare även i den typen av texter. Detta gör jag för att det i argumenterande texter ställs större krav på att förutse sin läsare än vad det gör i berättande texter.

5. Analys och resultat

I det här kapitlet presenterar jag resultatet av min undersökning. Jag redovisar analysresultaten för de olika genrerna var för sig och inleder respektive avsnitt med den intertextuella analysen utifrån genreprototyperna, för att sedan presentera den interpersonella analysen av röster i texterna. Båda avsnitten avslutas med en sammanfattande slutsats. I presentationen av resultatet har jag istället för att presentera fullständiga analyser av varje elevtext, försökt att visa typexempel på vilka olika angreppssätt eleverna använt när de genomfört

skrivuppgifterna. Alla citat jag använt från elevtexterna är återgivna så som eleverna skrivit dem.

5.1 Livet bakom fronten

Här börjar jag med att matcha elevtexterna mot genreprototypen jag presenterat i kapitel 2.2 och undersöker hur eleverna använt de uppställda fastyperna i *inledning*, *handling* och *avslutning*, samt i vilken utsträckning de använt sig av värderande ord för att förstärka det personliga uttrycket. Därefter gör jag en röstanalys utifrån de berättarperspektiv eleverna har valt.

5.1.1 Genreprototyp

Inledning

När eleverna har skrivit sina inledningar har de utgått ifrån tre olika grepp: ett där läsaren kastas rakt in i handlingen, ett andra där situationen i lägret beskrivs utifrån författarens eller textröstens perspektiv och ett tredje där författaren mer eller mindre uttryckligen säger vad texten kommer att handla om. Det första exemplet, som är det som bäst motsvarar Martin & Roses *orientation*, ser man tydligt i Erika, Urbans och Annes texter. De två första har gjort liknande inledningar som båda innehåller faserna beskrivning eller inramning samt reflektion, medan Anne valt att låta en plötslig händelse inleda sin text: "**Solen står högt på himlen och sommarn är på sin topp** [beskrivning]. *Vi sitter i barackerna och pratar* [inramning]. *Som vanligt vinner Tjaden* [reflektion]" (Erika).

"*Mörkret breder långsamt ut sig och kylan lägger sig sakta bland oss* [beskrivning]. *Trots kylan känner jag mig värmd inuti. Gåsen som vi åt till kvällsmat hade gjort magen en bra tjänst* [reflektion]" (Urban).

"*Jag vaknar upp av att Kat står ovan mig* [händelse]. – *Det finns bröd och pastej till oss alla, i mängder! säger han upprymt likt en treårig pojke som ska få en stor glass* [kommentar] (Anne)".

Redan inledningsvis har dessutom samtliga tre infogat positiva, av mig markerade i fetstil, värderande uttryck i sina texter som på olika sätt förstärker det lyckliga temat i texterna.

I den andra typen av inledningar är reflektioner eller kommentarer de dominerande fastyperna. Sådana har Olof, Ingrid, Fredrik och Gustav skrivit. *"Att ha kämpat hårt i en dag är jobbigt och man är mycket hungrig [reflektion]. Många människor har förlorat sitt liv [kommentar]. När man kommer hem kan man känna stressen flyta iväg [reflektion]"* (Gustav). Fredrik har även valt att problematisera ämnet i sin text i form av en fråga till läsaren: *"Men vad är lyckat egentligen [kommentar]? Att din närmaste vän inte har fallit, att ingen i din grupp har dött och att maten räcker till [kommentar]?"* (Fredrik).

I den tredje kategorin är Björn, Jonas och David, som alla inlett sina texter med ett svar på uppgiftsfrågan "vad är en lyckad dag bakom fronten?": *"En lyckad dag för soldaterna är... [kommentar]"* (Björn). Inledningarna utgörs bara av författarnas kommentarer och Jonas skriver dessutom med metatext: *"Jag ska berätta en stund i boken om hur jag upplever att de i boken känner lycka"* (Jonas).

Inledningarna i framför allt Fredriks och Jonas texter tar ett eller ett par steg ifrån berättargenren genom att hålla ett avstånd till händelserna och utgå från sina egna tankar. Det är en berättarteknik som inte är lika utvecklad som den första kategorins inledningar och tyder på att eleverna haft svårt att sätta sig in i berättelserna. Det märks speciellt tydligt också i Davids text: *"En lycklig dag bakom fronten är **väl** när man får sin mat [kommentar]..."* (David). Det talspråkliga "väl" tycks här i första hand inte uttrycka modalitet eller gardering utan närmast brist på engagemang.

Handling

I avsnittet handling skiljer sig texterna i huvudsak i om de har ett händelseförlopp eller inte. Somliga elever har valt att helt utgå ifrån soldaternas tankar och i vissa fall gjort miljöbeskrivningar utifrån dem, medan andra låtit en serie händelser utgöra grunden i texten. De av eleverna som lyckats väl i förhållande till genreprototypen har blandat person- och miljöbeskrivningar med händelser som får historien att gå framåt. Ett sådant exempel ser man i Urbans text som ur en soldats perspektiv beskriver hur fyra soldater spelar kort. Utifrån den situationen beskriver han miljön soldaterna befinner sig i och deras tankar: *"Våra tankar befinner sig fortfarande vid fronten [reflektion]. **Bilder av***

sårade och dödade soldater går genom våra huvuden [reflektion]... Tjaden börjar plötsligt gäspa och smittar oss andra [händelse]. Utan att någon har lagt märke till det har Kat redan somnat [kommentar]. Kropp och Tjaden drar sig också tillbaka till sina sovsäckar och kryper in i vars ett tält [händelse]. Jag är ensam kvar vid elden [inramning]. **Himmlen är molnfri** och man kan se **massor med stjärnor** [beskrivning]" (Urban).

I exemplets andra mening fördjupar eleven först vad soldaterna bär på för tankar genom de förstärkande orden "sårade" och "dödade", för att i den sista med hjälp av vad som troligen är en metafor, visar en motvikt till soldaternas tungsinne med orden "molnfri" och "massor med stjärnor".

Jonas har helt och hållet byggt sin text kring en serie händelse-faser och här även till skillnad från övriga texter fått med ett problem som senare får sin lösning. Detta är ett obligatoriskt drag i till exempel sagogenren men då händelseförloppet i sin helhet tycks vara taget ur romanen frångås uppgiften att återberätta personligt. Jonas text saknar också person- och miljöbeskrivningar och avslutas med ett halv sida långt citat från boken.

Eleverna som inte beskrivit ett händelseförlopp har i de flesta fall koncentrerat sig helt på miljöbeskrivningar och soldaternas känslor. De dominerande fastyperna i de här berättelserna är beskrivningar, reflektioner och kommentarer och vi ser till exempel hos Olof att han blandat soldatens tankar med en ganska målande situationsbeskrivning: "*Allt krig känns då så långt borta och det handlar om att sätta sig så bekvämt som möjligt, känna tystnaden och vinden i sitt hår, röka dricka och förhoppningsvis äta gott* [reflektion]" (Olof). Delar av Gustavs text är liknande men då mängden värderande ord är betydligt färre och inte i samma grad målande, blir beskrivningen fattigare: "*Det finns jättemycket mat över eftersom det var många som dog ute på fältet* [inramning]. *Sorgligt men ändå bra* [kommentar]. *Man tänker på vad som kommer att hända nästa dag, kommer man att överleva* [kommentar]?" (Gustav).

Avslutning

Någon tydligt återknytande eller summerande avslutning går inte att hitta i alla elevernas texter: i Davids och Gustavs fall tycks slutet närmast styras av antalet

rader kvar på A4-sidan. Jonas och Björn avslutar sina berättelser på motsvarande sätt de inleddes på, nämligen med en författarkommentar som sammanfattar ämnet: *"Men huvudsaken av en bra dag bakom fronten är att man glömmer alla besvär, man känner sig lycklig när man tänker på hemma. Det är en lyckad dag bakom fronten [kommentar]"* (Björn).

De mest utvecklade avslutningarna har Anne och Erika skrivit. Anne som i sin handling fokuserat på ett händelseförlopp övergår i avslutningen till att låta sin soldat reflektera över händelserna och livet i lägret och knyter tillbaks till inledningen där soldaten vaknat till nyheten av att det finns mycket mat: *"Kraven för lycka har ändrats **så drastiskt** och våra referensramar är **helt** annorlunda än förut [reflektion]. Får vi mat och vila är vi **nöjda** [reflektion]. Vi lever i **nuet**. [kommentar]"* (Anne). Erikas inledning som börjat på morgonen återknyts i avslutningen med en beskrivning av när soldaten somnar: *"Himlen är **full av stjärnor**, vinden **susar lätt** men fortfarande hörs det **dova mullret** [inramning] som påminner oss om att vi är soldater [reflektion]. Och sedan somnar vi. **Djupt in i natten** [händelse]"* (Erika).

5.1.2 Röster

Vem som berättar och hur pronomina för textdeltagare används varierar mellan elevernas berättelser och framför allt mellan den starka och den svaga gruppen. Erika, Anne, Urban och Ingrid har alla konsekvent berättat i ett perspektiv där soldaten är textjag med pronomenanvändningen "vi" när de talar om gruppen av soldater. Vid ett par tillfällen växlar även Ingrid till att använda "man" istället för "vi" när hon refererar till gruppen, vilket får en mer allmän ton men som fortfarande rör sig inom samma textröst. Alla fyra är även konsekventa med att kalla andra deltagare i texten för "de".

I de sex andra texterna är det i huvudsak eleverna som berättar om soldaterna, såsom i Olofs text där aktörerna beskrivs som "de" (utan att någon gång precisera vem det gäller). I somliga texter lyser dock en osäkerhet igenom i användningen av pronomen. Det rör det distanserande "man" som av flera elever blandas med tredjepersonens "de", vilket Björn och David har gjort. *"De tänker på vad som väntar när de kommer hem. Man tänker på sin familj och vänner från*

därhemma. De tänker att de har problem hemma..." (Björn). Växlingen till "man" i Ingrid's text föll sig naturlig då hon hade ett textjag som berättade, något som saknas i de två pojkarnas texter. Gustav gör även en växling från "man" till "du" när han skriver: *"Man kan känna sig säker, att ingen kommer bakom dig och skjuter dig i huvudet"* (Gustav). Kanske är det egentligen pronomenet "en" som Gustav söker när han byter från det allmänna "man" till det konkreta "dig".

Fredrik har gjort samma växling där han ställer en fråga till läsaren (*"att din närmaste vän inte har fallit?"*) för att i meningen efter övergå till "man" (*"väl tillbaka så är man glad"*). I resten av texten refererar han dock konsekvent till soldaterna i tredje person. Gustav och Fredrik är de enda som valt att tilltala läsaren. I Jonas text råder dock ingen osäkerhet då han klart och tydligt säger att *"jag ska berätta en stund i boken om hur jag upplever att de i boken känner lycka"* och återger resten av texten ur en utomstående betraktares perspektiv.

5.1.3 Slutsats

När analysen av röster och faser summeras är det intressant att se den tydliga gruppering som föreligger mellan de starka och de svaga eleverna, inte bara hur de har presterat på uppgiften utan även hur de har tolkat den. De starka eleverna Erika, Anne, Urban och Ingrid har alla varit på det klara med vem som berättar i sina texter och de har valt att göra det med soldaten som textjag. Av dessa har Erika, Anne och Urban dessutom blandat *händelser, beskrivningar och reflektioner*, om vartannat i såväl inledning, avhandling och avslutning samt, som visats, värderat vissa företeelser positivt eller negativt för att betona den personliga uppfattningen.

Olof som också hör till de starka eleverna har skrivit sin text ur en utomståendes perspektiv, men sällar sig till de andra fyra i att vara konsekvent med samma berättarperspektiv genom hela texten. Hela den svaga gruppen har utgått från en utomståendes röst i berättelsen och samtliga utom Jonas (som valt att återge ett specifikt händelseförlopp i boken och frångått uppgiften att göra en självständig beskrivning) har också problem med att hålla sig till samma berättarperspektiv genom hela texten. Dessutom tycks det som att flera av de svaga eleverna inte sett uppgiften som en berättelse utan som ett skriftligt bevis för läraren att de

läst boken. Det märks i hur David svarar på de vägledande uppgiftsfrågorna och i hur Björn refererar till en situation i boken som inte beskrivs närmre: "*Behoven som tillfredsställs är[...] Miljön är dålig...*" (David). "*Den dagen de träffar flickorna känner de sig som pojkar igen...*" (Björn).

Eleverna i den svaga gruppen har i betydligt större utsträckning än eleverna i den starka använt sig av fastypen *kommentarer* istället för *reflektion* vilket tyder på en svårighet i att sätta sig in i hur soldaterna tänker och känner. Det får troligen ses som en större berättarteknisk utmaning att kunna blanda beskrivande fastyper med reflekterande, samtidigt som händelseförloppet går framåt. Det har framför allt Anne, Erika och Urban lyckats med, samtidigt som de lyckats avsluta med att knyta an till inledningen och ge perspektiv på texten.

5.2 Debattartikel

I analysen av de argumenterande texterna kommer jag liksom tidigare börja med att undersöka elevtexterna i förhållande till de genremoment texttypen, i det här fallet debattartikeln, förväntas innehålla och som jag redogjort för i kapitel 2.3. Därefter försätter jag med att analysera hur rösterna samsas i elevernas texter. Här börjar redogörelsen med en beskrivning av *textjag*, vem som framställs som sändaren i elevtexterna, och fortsätter sedan med *textdu*, till vem texten vänder sig och på vilket sätt den gör det.

5.2.1 Genreprototyp

Ingress

Ingresserna i elevernas debattartiklar innehåller en till fyra meningar i alla fall utom Annes som skrivit längre. Här ska alltså tesen debattartiklarna utgår ifrån presenteras, något egentligen bara Ingrid ("*Felbyggda ridvägar eller inga ridvägar alls är inte rätt!*") och Fredrik ("*Barnbidraget är lågt menar många, men det kan egentligen lösas om de bara tar tag i det*") gjort på ett riktigt tydligt sätt. I övrigt finns det en stor skillnad mellan texterna; var, hur och om tesen presenteras. Jonas, Urban och Olof har alla presenterat sina teser som artikelns rubrik ("*Sverigedemokraterna är inga rasister*" (Urban)) och använder ingressen till att presentera ämnet (dock tycks Urban senare i artikeln ha bytt tes till "*Sveriges invandringspolitik är rent ut sagt 'skräp'*", vilket också är vad

argumenten utgår från). Övriga presenterar allihop sina teser senare i texten, vissa i något av de inledande styckena, andra i avslutningen. Gustavs text som redogör för det dåliga med att röka, saknar dock tes helt. Hans impress bygger istället på explicita frågor som troligen riktar sig till en rökare: *"Har du någonsin varit trött på att hosta? Börjar du känna dig trött? Vill du förkorta ditt liv? Trodde inte det..."* (Gustav). Hälften av eleverna (fyra svaga, två starka) har använt frågor eller uppmaningar i ingressen, troligen för att de tagit fasta på instruktionen om att tidigt väcka intresse.

Avhandling

Ingen av eleverna har utelämnat argument i sin debattartikel och alla innehåller mellan två och fyra mer eller mindre tydliga argument. Argumentationerna är dock i flera texter ostrukturerade vilket syns till exempel i Davids text. Han antyder med tydlig metatext (av mig markerat i fetstil) att han har flera argument men formulerar bara ett: *"Jo mina argument lyder såhär att **för det första** borde idrotten göras ett val som eleverna får välja om de vill fortsätta med ämnet eller inte. idrott från tvåan upp till sexan borde vara obligatoriskt, men när man nu börjar sexan så ska man få rätten att välja om man vill fortsätta med idrott eller inte. Idrott är inte något alla tycker är roligt och borde därför göras till ett val"* (David). Efter detta följer inget "för det andra" utan ett motargument, som i sin tur bemöts med ett argument, och sedan en avslutning. David har valt att skriva om skolidrott, och vad han här menar är ett argument, att skolidrott borde göras valbart från och med årskurs sex, framstår mer som den tes han inte presenterat. Hans argument för det, att inte alla tycker det är roligt, kommer egentligen sist i stycket. Debattartikeln brister därmed i sin argumentation och eleven tycks ha misslyckats med att strukturera sina tankar innan han börjat skriva.

Ingrid, som presenterat en tydlig tes i ingressen, har lyckats bättre med att strukturera sin argumentation. Avhandlingen i hennes debattartikel, som handlar om att kommunen borde bygga nya ridvägar, innehåller först en redogörelse för problemet och därefter styckevis två argument, ett motargument samt ett avslutande argument. Ingrid använder sig också av metatext, dels för att visa att hon är medveten om att hennes krav kan vara svåra att genomföra, **"Det**

är klart att kostnaden för ett sådant här arbete, i flera städer, blir ganska hög" (Ingrid), dels för att flagga för sitt sista argument: "**Sist men inte minst** borde det finnas..." (Ingrid).

Motargument förekommer utöver i Ingrids och Davids texter, också i olika omfattning i tre andra texter. Anne som debatterar för abort ger ett relativt stort utrymme till sina meningsmotståndares åsikter: "*Visserligen tycker abort motsägarna att det är fel att ta ett liv och att mörda men om man kollar på abortreglerna i Sverige så kam man tydligt se att vi har anpassat de efter fostrets utvecklig och på det viset så 'tar man inget liv'. Det finns också motargument som säger...*" (Anne). Det generösa utrymmet ger inte Fredrik sina motståndare. Han vänder sig till en specifik läsare genom direkt tilltal, och verkar ha försökt föreställa sig hur denne kan ha tänkt. Fredrik debatterar för ett höjt barnbidrag för att ha råd att köpa kläder: "*Men du kanske säger att rean räddar en, men rean varar inte hur länge som helst...*" (Fredrik). Då Fredriks tes är att barnbidraget är för lågt är det dock svårt att se hans insikt om sin läsare som ett motargument.

Sammanfattning

Långt ifrån alla debattartiklar i materialet avslutas med att återge tesen och att sammanfatta de viktigaste argumenten. Ingrid som i stor utsträckning följt anvisningarna gör dock detta tydligt när hon sammanfattar sina argument i punktform: "*Hästar och ryttare ska få samma möjligheter som alla andra i samhället när det gäller att ta sig fram, alltså •Ridvägarna borde vara fler, bättre markerade och rätt gjorda för hästarnas hälsa. •Ridvägarna behöver inte vara så komplicerade, alltså blir inte kostnaderna så höga. •Säkerheten för alla ökar med ridvägarna.*" (Ingrid). Hela texten avslutas också med en tydlig upprepning av sin tes: "*Därför borde det inte vara mer än rätt om hästar och ryttare fick möjlighet att ta sig fram*".

Även Urban sammanfattar innehållet i sin artikel på ett tydligt sätt med meningen "*Min åsikt är den att vi ska minska invandringen, så att vi kan stödja och hjälpa de invandrare som redan bor i vårt land*" (Urban). Som visats tidigare har dock Urbans argumentation inte utgått från den tes och det ämne som angavs i

rubriken och ingressen, och ämnet tycks ha ändrats under textens gång. Således återknyter heller inte sammanfattningen till inledningen.

I de flesta av elevernas debattartiklar avslutas texten mer eller mindre abrupt utan att sammanfatta eller återknyta, oftast med en eller ett par meningar som markerar en avslutning. Ett grepp som återkommer i sex elevers avslutande stycken (de fem svaga eleverna samt Erika) är att på olika sätt rikta en sista uppmaning till läsaren. Fyra av de svaga eleverna har riktat uppmaningen mot specifika läsare: *"Så sluta röka och lev livet!"* uppmanar Gustav rökare. Björn vars artikel inleds med tilltalet *"Föräldrar, vill ni..."*, uppmanar troligen någon ur samma grupp att tänka om angående betyg: *"Så, vill du ha odisciplinerade barn så struntar du i detta, men vill du ha disciplinerade barn bör du tänka om."* Fredrik och Erikas uppmaningar riktar sig till allmänna läsare: *"Gör det rätta och hjälp oss åtgärda problemet innan flera hinner lida."* (Fredrik), *"... du kan bromsa den globala miljöförstörelsen och samtidigt leva bekvämt. Tro mig, det går!"* (Erika).

5.2.2 Röster

Textjag

I analysen av textröster, det vill säga vem i texten som uttrycker sig, kan man inledningsvis se att nio av tio elever deltar själva i sina debattartiklar som *faktiska skribenter*, och med undantag av Fredrik och Gustav görs det explicit genom användning av "jag". Dock är det ett "jag" Gustav tagit bort i meningen *"Trodde inte det..."* (Gustav) och Fredrik väljer istället att använda pronomenet "vi" (*"Vi kommer att föra budskapet fram till politikerna..."*), utan att precisera vilka fler än han själv det rör sig om. I Gustavs text är utöver det eliderade "jag", "man" den enda textrösten.

Jonas som debatterat för datorspeländets goda sidor har som enda elev argumenterat utifrån ett annat perspektiv än sitt eget, alltså ett där den dominerande *textrösten* inte är samma som den *faktiske skribentens*: *"Som jag och många andra föräldrar är man rädd för att ens barn skall börja knarka"* (Jonas). Å andra sidan byts perspektivet i artikelns sista mening i och med en uppmaning till föräldrar: *"Så föräldrar ta ert förnuft till fånga..."*, vilket tyder på eleven haft svårt att komma underfund med vem som står bakom texten.

Man kan se ett mönster i att de starka elevernas texter för det mesta ger uttryck för ett större antal röster, samt en tydligare och mer konsekvent referensbindning. Den starka eleven Anne har debatterat för rätten till abort. När hon inte talar i förstaperson (*"Jag blir både förbannad och ledsen"*), vilket är fallet i den största delen av texten, använder Anne textrösterna "vi" eller "man". Till skillnad från Fredrik ovan förklarar dock Anne redan i textens andra mening vilka "vi" syftar på: *"Vi här i Sverige lever..."* (Anne). Att textrösten "man" används kan förstås som att författaren generaliserar sin egen erfarenhet (Bergh Nestlog 2009:74), såsom är fallet i följande exempel där Anne, som verkar känna till de svenska abortreglerna, genom att använda "man" distanserar sig från ämnet: *"men om man kollar på abortreglerna i Sverige så kan man se tydligt att vi har anpassat de efter fostrets utveckling"* (Anne). Här bör det även noteras att "vi" har samma syftning som tidigare i texten.

Förutom sig själv låter Anne även rösterna från dels abortmotståndare, dels en genomförd undersökning om illegala aborter komma till tals. Artikeln inleds även med citatet *"Åtta kvinnor på jorden avlider varje dag på grund av riskfyllda aborter"* (Anne). Här ges dock ingen referens till varifrån citatet kommer och troligt är att eleven tänkt sig en typ av upplyft citat som ofta förekommer i tidningstexter.

Textdu

Undersökningen av *faktiska läsare* i texterna kan delas in tre kategorier: en där ingen läsare tilltalas direkt, en som tilltalar en allmän läsare och en som tilltalar en specifik läsare eller läsargrupp. De två första kategorierna av texter tycks grunda sig på antagandet att ämnet som texten argumenterar för har relevans för en större läsekrets och de begränsar sig inte till att försöka övertyga en specifik grupp. Ett citat från Erikas text visar hur hon har sett sin läsare som anonym och vill göra denne uppmärksam på ämnet: *"Du kanske har märkt de senaste naturkatastrofer i bl.a. Haiti och Pakistan"* (Erika). Samtliga starka elevers texter samt en av de svaga elevernas text tilltalar ingen eller en allmän läsare. De övriga fyra svaga eleverna har alla riktat sitt budskap till en specifik tilltänkt läsare. Gustav riktar sig med direkt tilltal till en anonym rökare och både Jonas och Björn försöker övertyga föräldrar i allmänhet om sina respektive teser.

Fredrik som argumenterar för ett höjt barnbidrag tycks ha haft svårt att förutse vem som är den *faktiske läsaren* av hans text. Efter att inledningsvis ha tilltalat vad som verkar vara en ungdom i hans ålder ("*Låt oss säga att du går in i en klädaffär letande efter ett par jeans*") ställer eleven senare en fråga till andra som är beroende av barnbidraget: "*Tyckte inte ni som haft barn att det var tufft...*". Här tycks eleven söka medhåll för sina argument från fler håll och tilltalar flera läsare direkt. Det märks även i avslutningen där Fredrik söker medhåll från tilltänkta läsare som inte är beroende av barnbidraget: "*Så vi alla behöver höjt barnbidrag, vad säger ni andra?*" (Fredrik).

Det går inte att se någon generell tendens i hur eleverna använder sig av olika metoder för *inskriven läsare* men det finns de som har en större mängd och mer variation av olika metoder, samt de som har liten variation och som sällan skriver in läsare. Olof är exempel på det senare och använder metatext som enda metod, till exempel då han ska ge uttryck för vad som är hans åsikt: "*Jag tycker detta är hemskt.*" (Olof). Erika och Anne däremot skriver in läsare på fem, respektive sex olika sätt i sina texter. Båda två ger de motargument till sina egna teser, uppmanar en tänkbar läsare ("*Tänk dig att inte ha det på det viset*" (Anne), "*Återvinn!*" (Erika)) och vägleder läsaren med hjälp av metatext: "*Det som gör mig väldigt upprörd är...*" (Anne), "*Men nästan värst av allt: det är främst vi i västvärlden...*" (Erika). Utöver det gör Erika även ett utrop ("*hela djurarter utrotas!*") och Anne försöker genom frågor övertyga sin läsare: "*Hur ska demokratin kunna utvecklas om det fortfarande finns kvinnoförtryck och kvinnornas röster inte hörs?*" (Anne).

Den svaga eleven David har även han i enstaka fall använt motargument och metatext i sin debattartikel men vad texten präglas av i huvudsak är frågor och explicita svar på dem: "*Varför går man i skolan? Jo för att lära sig, lära sig vad? Jo om allt som ska vara oss till nytta i livet*" (David). Sammanlagt innehåller texten tio frågor av samma typ varav åtta stycken besvaras av honom själv. Vad David vinner i att kräva uppmärksamhet av sin läsare förlorar han troligen också då denne närmast hindras från att tänka själv.

5.2.3 Slutsats

Sammanfattningsvis framstår det som att de svaga eleverna har haft ett större behov av att i sina texter rikta sitt budskap till en specifik läsargrupp, och flera av dem gör det i form av explicita frågor i början och uppmaningar i slutet. Trots det har bara två av fem svaga elever uttryckt motargument till sina åsikter vilket tyder på att medvetenheten om läsaren inte direkt betyder medvetenhet om läsarens tankar. De återkommande frågorna och svaren i Davids text (*"Vad ska man göra då? Jo..."*) är troligen en ansats till att föreställa sig läsarens tankar men då de inte uttrycker åsikter går de heller inte att tolka som motargument. Till vem budskapet riktar sig är inte konsekvent i alla de svaga elevernas texter och Fredrik vänder sig som vi sett till exempel till tre olika läsargrupper. Flera av de svaga eleverna har också haft svårt att bestämma sig för vem som är textens avsändare och utifrån vilket perspektiv den skrivs, vilket visats hos Jonas som å ena sidan presenterar sig som förälder och å andra sidan uppmanar föräldrar som grupp.

De starka eleverna är i regel mer konsekventa i vem som är *textjag* och *textdu* och samtliga har riktat sina texter mot en mer allmän, ospecificerad läsare. Troligtvis ställer det större krav på skribenten att föreställa sig motargument när läsaren är allmän, något bara de tre (starka) flickorna har lyckats med. Elevernas ämnesval i debattartiklarna spelar säkert en stor roll för hur textrösterna framställs och man får anta att ett mer generellt ämne även det kräver mer av författaren. Alla de starka eleverna har valt ämnen som berör en större allmänhet, såsom abortlagstiftning och miljöförstöring, medan de svaga eleverna valt ämnen som i huvudsak berör dem själva, till exempel ett höjt barnbidrag och att det är bra att spela datorspel.

Eleverna har generellt haft svårt med hur tesen ska presenteras och medan vissa har argumenterat utifrån något annat än vad som verkat vara deras tes har andra fört en tydlig argumentation men aldrig presenterat tesen explicit. Bäst har Ingrid lyckats genom tidigt ange sin tes, föra en strukturerad argumentation utifrån den och sammanfatta det hela i slutet. Även Erika och Anne har argumenterat tydligt och sammanfattat i slutet men alltså utelämnat sina teser. Exempel har getts på elever som under textens lopp bytt tes, något som tyder på

ett bristande planeringsarbete innan skrivandet påbörjats. Urban har som tidigare nämnts argumenterat för att man borde stoppa invandringen, men gett artikeln den tesliknande rubriken: *"Sverigedemokraterna är inga rasister"* (Urban). En tänkbar anledning till tesbytet kan vara ämnets känslighet och att texten framstått som rasistisk med den egentliga tesen i rubriken. Urban, som inte presenterat något motargument, avslutar istället sin debatt med en reservation: *"Å andra sidan vill jag bara hänvisa till att jag inte har något emot invandrare"*.

6. Sammanfattande diskussion

Syftet med den här uppsatsen har varit att ta reda på om elever vid grundskolans slut har jämbördiga skrivkunskaper inom berättande och argumenterande genrer. Jag ville ta reda på om eleverna haft lättare i den ena genren än i den andra att skapa självbärande texter som ansluter sig till respektive genrekonventioner och om det förelåg en skillnad mellan att somliga elever behärskade berättandet bättre än argumenterande och vice versa. Då jag utgått från antagandet att eleverna genom skolåren fått mer skrivträning i att berätta, förväntade jag mig att de skulle få svårare att skriva genretypiska argumenterande texter. Jag var dock medveten om att den berättande uppgiftens tolkningsutrymme kunde påverka elevernas texter i olika riktning.

Utifrån resultatet av min analys kan man dra slutsatsen att den största skillnaden i hur väl uppgifterna utförts inte ligger mellan de olika texttyperna utan mellan de starka och de svaga eleverna. De starka eleverna har i sina berättelser i stor utsträckning hållit sig till genren i form av välstrukturerade texter som utifrån ett händelseförlopp både beskriver, värderar och reflekterar. De är också konsekventa i sina berättarperspektiv och utgår ifrån soldaternas tankar. Alla de svaga eleverna har istället utgått från sina egna tankar och berättar från en utomstående perspektiv. De tycks ha haft svårare att leva sig in i sina texter och inte ägnat tillräcklig tid till att strukturera texten och sina egna tankar. Det märks till exempel i hur referensbindningen stundtals är osammanhängande och att flera av texterna har plötsliga slut.

I debattartiklarna har alla de starka eleverna argumenterat utifrån breda och mer generella ämnen och vänt sig till en allmän läsekrets. Alla svaga elever utom en har istället förutsett specifika läsare och ger generellt utrymme för färre inskrivna läsare och textröster än vad de starka eleverna gör. Även i den här uppgiften har de starka eleverna en mer konsekvent referensbindning när det kommer till att återge textröster, än vad de svaga har. Flera av de starka eleverna har sammanfattande och återknytande avslutningar medan samtliga svaga elever har avslutat med en uppmaning. Det får förmodligen anses som en större utmaning för skribenten att i berättelsens fall utgå ifrån soldatens tankar istället för sina egna, och att i debattartikelns fall förutse åsikterna hos en anonym läsare istället för en specifik. En rimlig tolkning av de svaga elevernas benägenhet att i sina argumentationer använda frågor i början och uppmaningar i slutet, är att det hjälper dem att konstruera sin läsare. De här greppen är helt och hållet genretypiska men det verkar som om somliga av de starka elever som skrivit välstrukturerade debattartiklar inte i samma utsträckning haft behovet att förtydliga sitt syfte att övertyga, utan i högre grad använt sig av olika metoder för att skriva in läsare i texten för att göra det. Även detta kan ses som ett tecken på en mer utvecklad skrivteknik.

Vidare har mitt resultat visat att skillnaden mellan de starka och de svaga elevernas debattartiklar inte är lika stor som den mellan deras berättelser. Endast ett par elever (Anne och Ingrid) har förmått skriva välstrukturerade argumenterande texter där tesen presenteras tidigt, argument och motargument avhandlas samt där en återknytande sammanfattning avslutar, medan samtliga starka elever skrivit relativt välfungerande berättelser. Här stöder alltså resultatet till viss del min föreställning om att eleverna behärskar den berättande genren bättre än den argumenterande. Men då röstsamspelet är tydligt och utvecklat i såväl de starka elevernas debattartiklar som i deras berättelser, och ofta rörigt och obestämt i många av de svaga elevernas texter, visar resultatet att eleverna behärskat den interpersonella strukturen inom båda genrerna på ett motsvarande sätt. Å ena sidan har flera av de svaga eleverna svårt att skriva och leva sig in i självbärande genretypiska texter oavsett genre. Å andra sidan behärskar de starka eleverna den berättande genren och förmår

engagera sig även i den argumenterande, men för flera av dem brister det när det kommer till den intertextuella strukturen i debattartiklar.

Om eleverna skrivit utifrån *strategiska*, *rituella* eller *kommunikativa* mål (se kapitel 2.1) är svårt att utläsa endast genom att läsa deras texter. För det hade det krävts intervjuer med varje elev. Dock framstår det framför allt i flera av de svaga elevernas texter att de skriver för att det förväntas av dem, och inte för att de har ett budskap att förmedla. Skrivandet verkar vara rituellt och riktar sig framför allt till läraren (jfr Norberg Brorsson 2007:128). Det märks i tre av de svaga elevernas berättelser när det i texten ges explicita svar på uppgiftsformuleringarna. De här texterna kräver då den specifika lärarens kunskaper om uppgiften och förståelsen kommer att minska om texten läses i en annan kontext. Somliga elever har alltså även inom den berättande genren svårigheter med att skriva en egentext (Larsson 1984). Så som Karlsson (1997:184) påpekar krävs motivation för att förbise skolsituationens bedömningsnorm och att skriva en kommunikativ text under de förutsättningarna. Detta tycks, tillsammans med generella bristande skrivkunskaper, vara fallet med flera av de svaga eleverna i mitt material och blir påtagligt i hur David ofta använder det ointresserade "väl" i sin berättelse. Om anledningen till att flera av de starka eleverna skrivit välfungerande texter är för att de skrivit utifrån kommunikativa eller strategiska handlingar, om målet varit att faktiskt förmedla ett budskap eller att skriva för att få höga betyg, är även det svårt att utläsa på bara på texterna. Vad som dock kan sägas är att flera skapat självbärande kommunikativa texter som hade fungerat i fler sammanhang än det givna klassrummet.

Till slut drar jag slutsatsen om uppgifterna och undervisningen att den berättande uppgiftens formulering ställt högre krav på eleverna att tolka och själva bestämma över sina texters utformning än vad den argumenterande har gjort, samt att detta varit en stor utmaning för de svaga eleverna. Hade den berättande uppgiften varit mer explicit att till exempel skriva en saga är det inte otroligt att de svaga eleverna lyckats bättre. Återigen kan sannolikt de svaga elevernas angreppssätt och bristande textstruktur härledas till en bristande motivation. Samtidigt har undervisningen om argumentation gett samtliga elever

vissa verktyg och strukturer som hjälp, men som ett fåtal av de starka eleverna förmått utnyttja bättre än övriga. Om slutsatsen stämmer att de starka eleverna varit mer motiverade inför båda skrivuppgifterna framstår det i och med debattartiklarnas bristande struktur, som att träningen i argumenterande skrivande inte varit tillräcklig under de här elevernas grundskoletid. Genom att låta elever skriva mer i allmänhet, inom flera olika genrer och i mer autentiska situationer (såsom till exempel brev till myndigheter eller riktiga insändare), tvingas såväl de drivna skribenterna som de i större behov av stöd, till att strukturera sina tankar utifrån de krav som varje situation och texttyp ställer, samt att lära sig resonera och dra slutsatser.

Referenser

- Berge, Kjell Lars, 1988: *Skolestilen som genre. Med påtvungen penn*. Oslo: Landslaget for norskundervisning/Cappelens Forlag.
- Bergh Nestlog, Ewa, 2009: *Perspektiv i elevtexter, skriftligt argumenterande i grundskolans mellanår*. Växjö: Institutionen för humaniora, Växjö Universitet.
- Eco, Umberto, 1979/1991: Modelläsaren. I: Entzenberg, Claes & Hansson, Cecilila (red.), *Modern litteraturteori. Från Rysk formalism till dekonstruktion. Del 2*. Lund: Studentlitteratur. S. 120-137.
- Fairclough, Norman, 1995: *Critical discourse analysis. The critical study of language*. London: Longman Group Limited.
- Hedeboe, Bodil & Polias, John, 2008: *Genrebyrån. En språkpedagogisk funktionell grammatik i kontext*. Stockholm: Hallgren & Fallgren.
- Johansson, Britt & Sandell Ring, Anniqa, 2010: *Låt språket bära. Genrepedagogik i praktiken*. Stockholm: Hallgren & Fallgren.
- Karlsson, Anna-Malin, 1997: Textnormer i och utanför skolan – att skriva insändare på riktigt och på låtsas. I: *Svenskans beskrivning 22. Förhandlingar vid Tjugoandra sammankomsten för svenskans beskrivning*. Lund den 18-19 oktober 1996. Lund: Utg. av Håkansson, G. m.fl. Lund University Press. S. 172-186.
- Larsson, Kent, 1984: *Skrivförmåga. Studier i svenskt elevspråk*. Malmö: Liber förlag.
- Martin, J.R. & Rose, David, 2008: *Genre relations: mapping culture*. London: Equinox Publishing Ltd.
- Nyström, Catharina, 2000: *Gymnasisters skrivande. En studie av genre, textstruktur och sammanhang*. Uppsala: Skrifter utgivna av Institutionen för Nordiska språk vid Uppsala universitet 51.

Norberg Brorsson, Birgitta, 2007: *Man liksom bara skriver. Skrivande och skrivkontexter i grundskolans år 7 och 8*. Örebro: Studier från Örebro i svenska språket 2.

Skolverket, 2000: *Grundskolan. Kursplaner och betygskriterier*.

<http://www.skolverket.se/sb/d/618> (2011-01-01).