

”Står det liksom huller om buller, ja, men hur ska jag kunna bedöma den här texten då?” – lågstadielärares konstruktion av diskursiva regler för narrativt skrivande

Originalartikel

Kim Ridell^{1*}  & Robert Walldén² 

Sammanfattning

I svensk skrivforskning finns konsensus om att tidig skrivundervisning utmärker sig genom fokus på formalia på olika textnivåer. Metaspråksbruket för berättande texter varierar mellan studier som betonar olika textelement och deras funktioner. Denna metaspråkliga glidning utgör en central utgångspunkt i denna artikel. Vi har undersökt tre grundlärares konstruktioner av textförväntningar på narrativt skrivande genom textnära återkoppling med den grafiska modellen Berättelseansiktet och lärarnas reflektioner. Vi analyserade lärarnas syn på narrativt skrivande och vilka utsnitt ur elevernas texter som lärarna anser representerar olika berättelseelement. Resultatet visar att lärarna tillämpar metaspråkliga metaforer som åsyftar olika textsegment och kommunikativa funktioner. Begrepp ur svenska styrdokument som ”händelser”, ”beskrivningar” och ”röd tråd” används av lärarna med skiftande fokus mellan olika textnivåer i elevernas berättelser. Vidare visar resultatet att lärarnas reflektioner präglas av ett underliggande funktionellt perspektiv på skrivande som inte fullt ut blir synligt i deras formaliafokuserade återkoppling till eleverna.

Nyckelord: bedömning, funktionellt skrivande, skrivdiskurser, tidig skrivundervisning

Abstract

Swedish writing research reaches a consensus that early focuses on formal aspects at different text levels. Studies show that the meta-language for stories varies, emphasizing text elements and functions. This meta-linguistic slide is the starting point of our article. We investigate how three primary school teachers construct text expectations for narrative writing through text-close feedback and the Story Face model and their reflections. We analyze how the teachers view narrative writing and which parts of the students' texts are considered to represent different story elements. The results show that the teachers apply meta-linguistic metaphors which refer to different text segments and communicative functions. Terms from Swedish governing documents, such as "events", "descriptions" and "red thread" are used to shift focus between different text levels in the students' stories. The results reveal that the teachers' reflections carry an underlying functional perspective on writing, which is not fully evident in their formality-focused feedback.

Keywords: assessment, early literacy teaching, functional writing, writing discourses

¹ Malmö universitet

² Linnéuniversitetet

*Korresponderande författare:

Kim Ridell

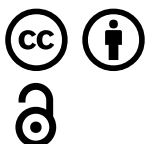
kim.ridell@mau.se

Forskning om undervisning och lärande, vol. 13, nr 1, 2025, s. 46–68
DOI: [10.61998/forskul.v13i1.23332](https://doi.org/10.61998/forskul.v13i1.23332)
ISSN: 2001-6131

Förhandspublicerad: 2024-11-07
Publicerad: 2025-03-25

© 2024 Författarna.

Denna artikel publiceras med öppen tillgång under villkoren i Creative Commons. Erkännande-licensen CC BY 4.0, som tillåter användning, spridning och reproduktion i vilket medium som helst, förutsatt att originalverket är korrekt citerat.



Introduktion

Att skriva en berättelse som förstås av andra kräver flera kompetenser av unga skolelever. De bör exempelvis ha kunskaper om textens olika språkliga nivåer (Myhill, 2008; Sturk, 2023), från dess globala struktur till lokal nivå så som textbindning och interpunktion, och kunna anpassa sin text för olika sociala funktioner (Bazerman, 2016; Graham, 2019; Solheim & Yassin Falk, 2021). Eleverna ska också inkludera förväntade kännetecken, eller textelement, i sina berättelser. I svensk grundskolas tidigaste år betonar styrdokument särskilt globala textelement och karaktärs- och miljöbeskrivningar (Skolverket, 2022b). Samtidigt pekar bedömningsanvisningar till det nationella provet i årskurs 3 (Uppsala universitet, 2023, s. 1) på att eleven också ska kunna skriva med ”en enkel röd tråd”. På lokal textnivå förväntas eleven i årskurs 3 kunna använda stor bokstav, punkt och frågetecken samt stava elevnära ord rätt (Skolverket, 2022b). För att språknivåer ska bli synliga för såväl elever som lärarna som designar sin undervisning förespråkas ofta explicit undervisning (Christie & Macken-Horarik, 2008; Cope & Kalantzis, 2000; Gibbons, 2018; Moore, 2019). I detta explicita språkundervisningsparadigm förs en löpande diskussion inom svenskdidaktisk forskning om lärares bruk av metaspråk. Diskussionen berör vilka textelement som ska synliggöras, (Nordlund, 2016; Thorsten, 2019), hur de ska benämnas (Liberg & Nordlund, 2019; Walldén, 2022) och hur bedömningen av elevers texter ska utformas (Bueie, 2016; Sturk, 2023).

Parallellt pågår en nationell debatt om att undervisning behöver ”gå tillbaka till grunderna” (Edholm, 2023; Utbildningsdepartementet, 2023a). Unga samhällsmedborgare menas ha en oförmåga att uttrycka sig i skrift (Hermansson, 2023; Malmström, 2017; Utbildningsradion, 2020). Kritiker hävdar att grundlärare inte är tillräckligt väl rustade för att undervisa elever om grundläggande läs- och skrivförmågor (Gulz m.fl., 2023; Utbildningsdepartementet, 2023b). Gällande skrivundervisning associeras dessa grundläggande förmågor med formalia på texters lokala nivå som stavning, interpunktion och bokstavsformande (Cutler & Graham, 2008; Sturk m.fl., 2020). Det innebär att texternas kommunikativa funktioner inte hamnar i fokus.

Med utgångspunkt i det rådande explicita språkundervisningsparadigmet rörande texters olika språkliga nivåer och sociala funktioner (Christie & Horarik, 2008; Cope & Kalantzis, 2000; Gibbons, 2018; Moore, 2019) och nationell samhällsdebatt har vi i denna studie undersökt vilka textförväntningar som tre lärare i årskurs 1 och 2 konstruerar för elevskrivna berättande texter. Studien ger ett praktisknära forskningsbidrag genom att belysa lärarnas didaktiska prioriteringar och bruk av metaspråk som en del av explicit undervisning som en praktik utmärkande i tidig svenskundervisning. Den ingår i ett avhandlingsprojekt (se även Ridell, 2024) som undersöker grafiska modeller som en central komponent i berättelseundervisning. Ridell och Walldén (2023) har i en analys av av läromaterial och kursplaner visat att den grafiska modellen Berättelseansiktets design och metaspråk (se figur 1) i hög grad reflekterar textstrukturella formuleringar i gällande svenska styrdokument för tidigt berättelseskrivande (Skolverket, 2011, 2022) samt hur lärares iscensättning av modellen kan ske med varierat fokus på specifika sagoelement eller övergripande genrestruktur (Ridell & Walldén, 2024). För att ytterligare problematisera metaspråkets roll för att skapa textförväntningar lägger följande studie fokus på lärares reflektioner om tidig berättelseundervisning och deras återkoppling på elevers handskrivna berättelser.

Vardagligt och formellt metaspråk

Flera skandinaviska studier har undersökt lärares metaspråk när de diskuterar och bedömer elevers texter. Liberg och Nordlunds (2019) interventionsstudie med grundlärare visar att lärare kan öka sin metaspråkliga repertoar för olika textelement i elevers berättelser efter utbildningsinsatser. Samtidigt visar studien att lärarna ofta använder vardagsnära begrepp och att lärarna

sällan förklarar sitt ämnesspecifika metaspråk när det används. En av de önskvärda kvaliteterna i elevtexterna som lärarna berör i sina metaspråkliga resonemang är att det finns en röd tråd för att "skapa ett sammanhängande innehåll på en mer övergripande global nivå" (Liberg & Nordlund, 2019, s. 125). Efter en motsvarande fortbildningsstudie visar Folkeryd och af Geijerstam (2019) att grundlärare fortsatt använder ett vardagligt metaspråk när de värderar textuella aspekter eller lyfter känslaspekter kopplade till texten. Folkeryd och af Geijerstam lyfter också att relationen mellan vardagligt och formellt metaspråk bör förstås som ett spektrum där de olika formerna kan komplettera varandra. Tendensen att använda vardagligt metaspråk bekräftas även i en studie som har fokuserat på klassrumssamtal om läromedelstexter (Walldén, 2022).

Undervisningsnära studier om berättelseundervisning på lågstadiet ger bilden av att lärare kan benämna samma strukturella fenomen mer eller mindre formellt, genom ordval som äventyr (Yassin Falk, 2017), problem (Vuorenperä, 2016) och komplikation (Walldén, 2019). Wirdeus (2013) diskuterar utmaningen för lärare med många år i yrket att skifta från processinriktad skrivundervisning (se också Hansson, 2011; Hertzberg, 2001) till ett undervisningsparadigm mot explicit synliggörande av textstruktur och språklig kommunikation. Detta skifte är en möjlig orsak till skillnaden i metaspråksbruk i studierna ovan.

Matre och Solheim (2016) finner att lärares användande av metaspråk varierar mellan olika sambedömningsgrupper av elevtexter där två av tre grupper tillämpar mer ämnesspecifikt metaspråk som "coherence" och "introduction", (Matre & Solheim, 2016, s. 194) och en tredje grupp diskuterar texterna mer vardagsnära. Även denna studie visar att lärarnas fokus varierar mellan global och lokal textnivå. I ett mer informellt sammanhang har Sturk med flera (2020) samlat data från lärargrupper på Facebook där lärare diskuterar elevers skrivande med ett mer vardagsnära språk. Lärarnas diskussioner lyfter särskilt elevskrivande på lokal nivå men också texters globala struktur. Sturk med flera (2020) analyserar denna betoning genom Ivaničs (2004) skrivdiskurser, vilket har varit ett utmärkande analytiskt ramverk för skrivforskning i svensk skolkontext (diskuteras i Walldén, 2023).

Skriftspråkliga normer i nationell skrivundervisning

Rörande skrivundervisning i Sverige tyder resultat från både lärarintervjuer (Winzell, 2018), lärarens samtal om elevtexter på sociala medier (Liberg & Nordlund, 2019; Sturk m.fl., 2020) och analyser av elevtexter (Nordlund, 2016; Thorsten, 2019) på att skrivundervisning nationellt präglas av explicit synliggörande av texters makrostruktur (Liberg m.fl., 2012; Walldén, 2019; Yassin Falk, 2017). Men också språkriktighetsnormer på mikronivå gällande stavning, interpunktion och versalanvändning (Björk, 2024; Engblom & af Geijerstam, 2024; Forsberg, 2021). Studierna ovan är eniga om att skrivundervisningen präglas av de skrivdiskurser som Ivanič (2004) benämner *färdighets-* och *genrediskurs*. Även om genrediskursen kännetecknas av explicit undervisning utifrån en kommunikativ och funktionell syn på texters språkliga uppbyggnad (Rose & Martin, 2013) har studier pekat på risken för formaliserade tillämpningar. Fokuset på textstruktur blir då ensidigt och utan koppling till kommunikativ funktion (Walldén, 2019). Detta kan medföra att endast formalia på olika textnivåer synliggörs (Ivanič, 2004; Liberg m.fl., 2012; Sturk, 2023). En möjlig förklaring till detta fokus på skriftspråkliga grundförmågor är att lärare anser att formalia är lättare att ta fasta på vid bedömning av elevtexter (Matre & Solheim, 2016; Sturk m.fl., 2020; Otnes & Solheim, 2019).

Texters formalia är även påtagligt framhävda i nationella styrdokument. I en läroplansanalys av Lp094 (Skolverket, 2006) och Lgr11 (Skolverket, 2022a) kopplar Liberg med flera (2012) den vid tidpunkten nya läroplanens fokus på global textstruktur till en lång svenskämnestradition med fokus på språkets formella aspekter. I en senare läroplansanalys som riktar sig mot berättelse-

skrivande, gjord i skiftet mellan Lgr11 (Skolverket, 2022a) och Lgr22 (Skolverket, 2022b), menar Ridell och Walldén (2023) att texters globala struktur fortsatt betonas men att dessa avviker från genreteoretiska perspektiv på narrativ (Martin & Rose, 2008) genom vaga benämningar av genresteg som inte tydligt pekar ut vilken typ av berättelse som det rör sig om.

Funktionellt perspektiv på tidigt skolskrivande

Trots att tidigare forskning på policynivå (Liberg m.fl., 2012; Ridell & Walldén, 2023) visat att svensk skrivundervisning i tidigare skolor inte fokuserar på elevers skrivande som sociala processer (Graham, 2019) lyfter didaktisk skrivforskning genomgående ett socialt och kommunikativt perspektiv. Myhill (2016; se också Yassin Falk & Jølle, 2022) argumenterar specifikt för att även tidig skrivundervisning bör utgå från att synliggöra hur texters olika språkstrukturer uppfyller olika sociala funktioner. Efter att ha analyserat skrivsituationer i årskurs 1 som en del av det norska FUS-projektet (Skar m.fl., 2020) intar Solheim och Yassin Falk (2021) motsvarande position för elevers skrivna yttranden som bärare av sociala funktioner. Solheim och Yassin Falk (2021) trycker särskilt på att de färdighetsdimensioner som utmärker tidig skrivundervisning används av elever för just sociala funktioner i deras roll som författare. En studie av återkopplande skrivsamtal i årskurs 3 (Walldén, 2023) visar dynamiska rörelser mellan formfokuserade och kommunikativa aspekter av skrivandet i samtal mellan elever och en bibliotekarie.

I en elevtextstudie analyserar Nordlund (2016) berättelsespecifika skrivuttryck från årskurserna 1–3, däribland skrivna som en del av Nationella prov i årskurs 3. Nordlund identifierar grundläggande områden för undervisning av berättande text för tidig skrivundervisning. Bland annat pekar hon på hur kausalitet och temporalitet kan strukturera en berättelse i dess olika steg och på lokal nivå hur olika verb kan användas för att förmedla händelser och tillstånd så som vad en karaktär känner, tycker eller säger. I en learning study undersöker Thorsten (2019) skrivna elevberättelser från årskurs 3–4 och identifierar elevernas prioriteringar i sitt berättelseskrivande utifrån kategorier som omfattar att beskriva händelser, lösa ett problem och skapa spänningsfylld handling. Ur dessa kategorier härleder Thorsten ett antal kritiska aspekter för eleverna berättelseskrivande. Dessa är funktionsorienterade och handlar om att anta ett läsarperspektiv och att identifiera funktioner av berättelsen i sin helhet – att beskriva en serie händelser och att skapa spänningsfylld handling. Även Ridell (2024) uppmärksammar i en analys av två skrivsituationer att elever i årskurs 1 kan använda ett specifikt berättelseelement – karaktärsdialog – för att realisera funktionerna att driva handlingen vidare och bygga spänning i berättelsen.

Den sammanställda forskningsbakgrunden ovan utgör utgångspunkten för denna artikel och speglar samtidigt tre teman som enligt Graham (2019) samtliga har betydelse för framgångsrik skrivundervisning. Ett tema förespråkar undervisning som använder ett metaspråk som specificerar rådande läroplans innehåll, ett annat uppmärksammar skrivande som flera kompetenser över olika språkstrukturella nivåer och ett tredje att skrivande, inte minst, är en social aktivitet i specifika sammanhang (se också Bazerman, 2016). Möjliga glidningar mellan olika didaktiska prioriteringar är av centralt intresse för denna studie. Analyser av lärares bruk av metaspråk kan synliggöra potentiella spänningar mellan lärarnas resonemang om textförväntningar och deras realisering av textförväntningar när de bedömer elevers texter.

Syfte

Gemensamma drag för ovanstående skrivforskning är att den är metaspråkligt och funktionellt orienterad inom ramen för ett explicit undervisningsparadigm för tidig skrivundervisning. Kunskapsläget är samtidigt begränsat gällande lärares bruk av metaspråk när de, med utgångspunkt

i specifika didaktiska modeller, resonerar om berättelseundervisning och ger återkoppling på elevers texter. I denna artikel belyser vi specifikt relationen mellan tre lärares konstruerade textförväntningar och de textuttryck som lärarna anser motsvara förväntningarna. Detta undersöks genom lärarnas reflektioner om explicit berättelseundervisning och deras skriftliga återkoppling utifrån den grafiska modellen Berättelseansiktet.

Forskningsfrågorna är:

1. Vilka textförväntningar konstruerar lärarna för elevers berättande texter?
2. Vilka formuleringar i elevernas texter erkänns av lärarna som uttryck för textförväntningarna?

I artikeln undersöker vi således lärares reflektioner och tillämpning av metaspråk specifikt för berättelseskrivande i tidiga skolår. Dataunderlaget består av transkriptioner av semi-instruerade intervjuer av tre lärare i årskurs 1 och åtta elevskrivna narrativ med gemensamt skriven återkoppling av lärarna i årskurs 2. Lärarnas skrivna återkoppling har sin utgångspunkt i den grafiska modellen Berättelseansiktet som lärarna har vidareutvecklat och iscensatt under elevernas narrativa skrivande under årskurserna 1 och 2.

Teoretiskt ramverk

Utifrån artikelns första forskningsfråga undersöker vi hur lärarna, genom sina reflektioner och skriftliga återkoppling till eleverna, konstruerar *diskursiva regler* (Bernstein, 1990, 2000) för elevernas berättelseskrivande. Med den andra forskningsfrågan riktar vi fokus på lärarnas *erkännandekultur* (Leijon & Lindstrand, 2012; Selander, 2022; Selander & Kress, 2021) och vilka berättelseelement i elevtexterna som erkänns som tecken på lärande enligt lärarnas diskursiva regler. Genom dessa två teoretiska perspektiv undersöker vi relationen mellan lärarnas textförväntningar och bedömning av elevtexterna. Utifrån vårt fokus på tidigt berättelseskrivande i grundskolan tillämpar vi även genomgående ett genreteoretiskt perspektiv på underlaget som operationaliseras för att problematisera lärarnas förväntningar på den narrativa genren och erkännandet av elevernas texter för att uppnå dessa.

Diskursiva regler och erkännandekultur

Bernstein (1990, 2000, se även Walldén, 2019) förklarar tydligt uttryckta diskursiva regler som typiska för en synlig pedagogik. Detta utmärker ett explicit språkundervisningsparadigm. De deltagande lärarna beskriver sin undervisning som genrepedagogisk (Christie & Horarik, 2008; Cope & Kalantzis, 2000; Gibbons, 2018; Moore, 2019), vilket tillhör ett explicit språkundervisningsparadigm. Dessa diskursiva regler kan kommuniceras genom både visuella och verbala uttrycksformer, vilket är fallet med Berättelseansiktet (se figur 1; Ridell & Walldén, 2023) och kan formuleras antingen explicit och specifikt eller vara mer implicita och diffusa (Bernstein, 1990, s. 46). Diskursiva regler är således lärares kommunikativa konstruktioner som, i varierande utsträckning, synliggör förväntningar på elevernas uppnående av lärandemål. Vidare menar Bernstein (1990, s. 62) att en synlig pedagogik fokuserar på produkt framför process. I föreliggande studie utgör produkterna elevernas skrivna berättelser.

Vid bedömningen av elevernas skriftliga produkter finner lärare uttryck i elevberättelserna som motsvarar de förväntningar som konstruerats genom de diskursiva reglerna. Vilka skrivna uttryck som lärarna betraktar som tillfredsställande representationer av förväntade element formas av lärarnas erkännandekultur (Leijon & Lindstrand, 2012; Selander & Kress, 2021). Inom didaktisk designteori benämns lärares erkännande av tecken på lärande som *Didaktisk design*

3 (DD3) för att synliggöra erkännandekultur som ett tredje led i formella lärandeprocesser där lärarna begränsar vilka elevuttryck som erkänns som tecken på att lärande har skett (Selander & Kress, 2021). DD3 används företrädesvis där elevernas lärande uttrycks multimodalt (Leijon & Lindstrand, 2012). I denna studie har vi operationaliserat DD3 med verbalspråkligt fokus mot elevskrivna berättelser och den skriftliga återkoppling som de får av sina lärare. Genom denna tillämpning har de två bärande perspektiven, diskursiva regler och erkännandekulturer, överlappat varandra för att synliggöra hur förväntningar på elevers tidiga berättelseskrivande kan konstrueras inom en narrativ genre.

Narrativ genre

Utifrån vårt fokus på sociala dimensioner av lärande har vi utgått från ett socialsemiotiskt perspektiv på genre genom Martin och Roses (2008) genreteori. Enligt teorin beskrivs genre som en uppdelad, social och målorienterad process riktad mot kommunikativa syften. Uppdelningen ("staged", Martin & Rose, 2008) översätts i svensk kontext (Kuyumcu, 2011; Liberg, 2009; Walldén, 2019) till "stegvis" för att hänvisa till de olika genresteg som utmärker skrivande i olika genrer.

Den *narrativa genren* tillhör familjen *berättelser* och utmärks av genrestegen orientering, problem, lösning, evaluering¹ och coda, alltså en slutkläm som knyter ihop berättelsen. Martin och Rose (2008) framhäver att relationen mellan Problemet och Lösning utmärker narrativ genre i förhållande till andra typer av berättelser. Orienteringen och Codan utgör enligt Martin och Rose (2008) valfria genresteg, medan Problemet, Evalueringen och Lösningen är nödvändiga steg för den narrativa genren eller, i svensk skolkontext, *berättande text* (Rose & Martin, 2013). Genrestegen förverkligas genom förutsägbara språkliga mönster på lokal textnivå, till exempel användning av sambandsord, utbyggda nominalfraser samt värderande ord och uttryck som involverar läsaren och underbygger textens moraliska position (Christie & Derewianka, 2010; Martin & Rose, 2008; Walldén, 2019).

I denna studie ger det genreteoretiska perspektivet på berättande texter en förståelseram för att studera de diskursiva regler (Bernstein 1990; 2000, se även Walldén, 2019) som studiens deltagande lärarna uttrycker när de bedömer och resonerar om elevernas texter.

Metod

Studien fokuserade på tre grundlärares konstruktioner av diskursiva regler för elevernas berättelseskrivande. Lärare 1 har en längre arbetsbakgrund på mellanstadiet, Lärare 2 har motsvarande bakgrund i förskola och Lärare 3 har få år i yrket efter sin F-3-läraryt utbildning. Samtliga arbetar i samma arbetslag och i två elevgrupper. Deltagande lärare och elever valdes ut för de arbetar med explicit språkundervisning utifrån den grafiska modellen Berättaransiktet. I artikeln presenteras utdrag ur de åtta berättande texter som eleverna skrev enskilt och vi samlade in under deras årskurs 2. Texterna, som slumpmässigt numrerats och benämns "Text 1–8" i artikeln, analyserades utifrån lärarnas reflektioner och skriftliga återkopplingar på dessa. I avsnitten nedan presenteras vår process för dataproduktion samt undervisningens bakgrund och etiska hänsyn. Sedan beskrivs den grafiska modellen berättelseansiktets utformning i lärarnas återkoppling samt den analytiska processens olika faser med koppling till teoretiska perspektiv.

¹ Tidigare forskning tyder dock på att detta "obligatoriska" steg osynliggörs i undervisning och läranderesurser (diskuteras i Ridell & Walldén, 2023; Walldén, 2019).

Dataproduktion och bakgrund

Studiens data bestod av två olika underlag. Det första underlaget bestod av transkriptioner av de tre semi-strukturerade intervjuer med varje lärare (totalt cirka 90 minuters ljudinspelning, motsvarande 17 230 transkriberade ord). Intervjuerna genomfördes när de tre lärarna undervisade i två klasser i årskurs 1 under vårterminen. Vid denna tidpunkt använde de tre lärarna redan Berättelseansiktet i sin undervisning men vidareutvecklade dess innehåll och design till den version som utgör studiens andra underlag. Intervjuerna utgick från en intervjuguide med övergripande fokus på berättelseundervisning där frågor om undervisning utifrån grafiska modeller hade en central roll (se bilaga 1).

Det andra underlaget samlades in i slutet av årskurs 2. Det bestod av åtta elevskrivna berättelser och lärarnas åtta skriftliga återkopplingar i den grafiska modellen Berättelseansiktet (totalt 2 613 ord). Eleverna fick instruktionerna att skriva en egen version av Rödluvan eller en egen berättelse och "följa Berättelseansiktet" och skrev under fyra till fem lektioner. I detta skede hade lärarna och eleverna arbetat fortlöpande med berättelseskrivande utifrån den nya versionen av modellen sedan höstterminen i årskurs 1. Berättelseansiktet var en välkänd skrivpromptning (Ridell, 2024) för eleverna att använda under sin skrivprocess. Underlaget i denna studie var också första gången som lärarna använde hela modellen för att ge eleverna enskild skriftlig återkoppling på sitt skrivande. Lärarna gav eleverna återkoppling som summering av färdiga berättelserna med framåtsyftande kommentarer för kommande narrativt skrivande.

Etiska hänsynstaganden

Enligt god forskningsed (Vetenskapsrådet, 2024) har lärarna gett sitt skriftliga samtycke till att deras underlag, intervjuer, återkoppling och grafiska modell, behandlas. Likaså har eleverna och deras vårdnadshavare samtyckt till insamling av elevernas avidentifierade texter. Data har lagrats säkert enligt universitets riktlinjer för hantering av forskningsdata som inte innehåller känsliga personuppgifter. Under forskningen beaktades även relationella aspekter av etik (Tracy, 2010), såsom att anpassa materialinsamlingen till deltagarnas praktiska förutsättningar genom att vara flexibla till lärarna och elevernas scheman och undervisningstid. Lärarna har i efterhand tagit del av resultatet och funnit sitt deltagande som praktikutvecklande för sin fortsatta berättelseundervisning. För att inte förvanska datan är lärarnas skriftliga återkopplingar ordagrant återgivna i artikeln.

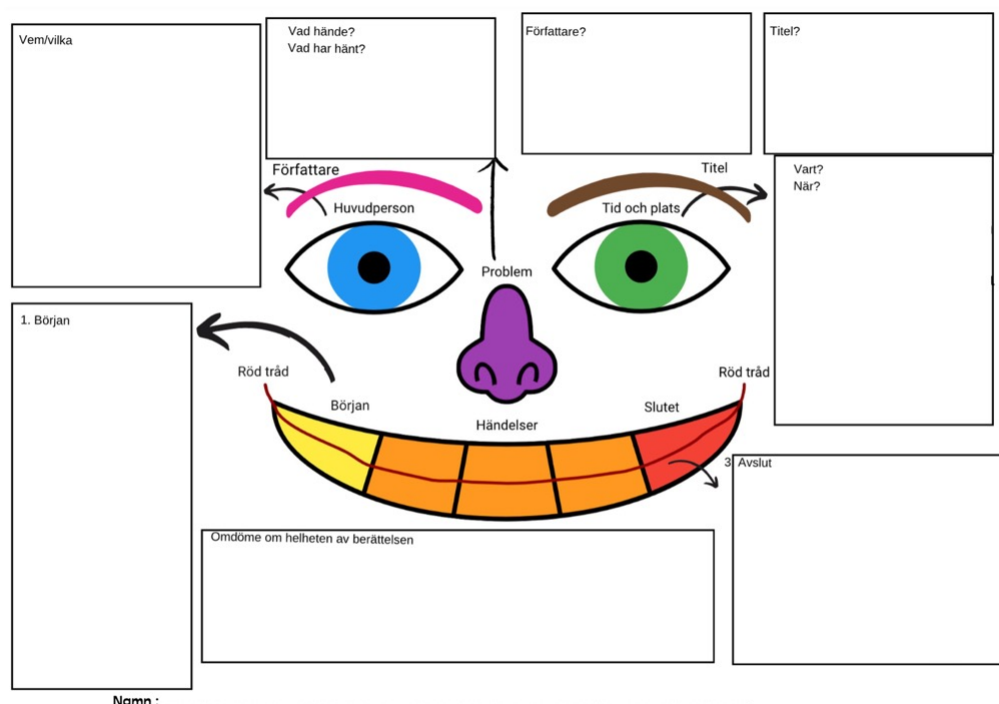
Berättelseansiktets utformning i lärarnas återkoppling

Berättelseansiktets grafiska design delar upp en berättelse i olika delar som riktar sig mot olika element i elevernas skrivande (se figur 1; Ridell & Walldén, 2023). Modellens övre delar riktar sig mot koncept ("Karaktärer", "Tid och plats" samt "Problem") som ska realiseras någon gång under berättelsen. De nedre delarna erbjuder en kronologisk segmentering där berättelsen delas upp i "Början", "Händelser" och "Avslut". Utöver dessa promptningar erbjuder lärarnas version av Berättelseansiktet promptningar för berättelseelementen "Författare" och "Titel" i modellens övre del och "Röd tråd" genom modellens nedre del.

När lärarna iscensatte Berättelseansiktet som en visualiserande bedömningsmatris för att ge återkoppling lade de till rutor för att skriva sin återkoppling i (se figur 1). I rutorna re-designas vissa av promptningarna i modellen; "Huvudperson" blir "Vem/vilka", "Problem" promptas genom frågorna "Vad hände? Vad har hänt?" och "Tid och plats" stöps om till "Vart? När?". "Händelser" i modellen har ingen egen återkopplingsruta utan tycks i stället överlappa berättelsens "Problem". En ruta för återkoppling av berättelsens helhet har lärarna lagt centrerad under modellen.

Figur 1

Den grafiska modellen Berättelseansiktet som lärarna använde när de gav skriftlig återkoppling



Den skriftliga återkoppling som eleverna gavs i rutorna är resultatet av lärarnas samläsning av texten och är formulerad av lärarna för att göra berättelseelement synliga för eleverna med elevnära formuleringar med konkreta exempel från deras texter samt ett direkt och personligt tilltal.

Analytiska faser

Inför analysen transkriberades lärarintervjuerna med innehållsligt fokus och återgavs med skriftspråkliga konventioner enligt Linells (1994) nivå två. All data digitaliserades för att göra såväl lärarnas tal, elevernas handskrivna texter och bilderna med lärarnas återkoppling överskådliga och sökbara inför en tematisk analys (Braun & Clarke, 2006). Efter transkription bekantade huvudförfattaren sig med samtliga underlag. Därefter utvecklades nyckelteman ur lärarintervjuerna samt deras skriftliga återkoppling på elevtexterna. Dessa underlag och tematiseringar analyserades i ett senare led av andreförfattaren och efter gemensamma analyser förfinades och sammanfördes några initiala teman då till exempel lärarnas resonemang om röd tråd överlappade flera initiala teman som kronologisk ordning, miljöskiften och orsakskedjor. Denna överlappning utmärker samtliga teman i analysen.

Andra teman, som elevers förmåga att på egen hand fantisera fram ett innehåll i sitt narrativa skrivande, lades åt sidan då de inte svarade mot studiens forskningsfrågor. Analysprocessen genomfördes abduktivt (Timmermans & Tavory, 2012), vilket innebar återkommande rörelser mellan empiri och teoretiska ramverk i en prövande process. Medan studien från början utgick från en socialsemiotisk förståelse för narrativt skrivande aktualiserades begreppen diskursiva regler (1990, 2000) och erkännandekultur (Leijon & Lindstrand, 2012; Selander, 2022; Selander & Kress, 2021) när en spänning blev synlig i empirin mellan lärarnas metaspråkliga reflektioner och den skriftliga återkoppling de gav till eleverna.

I analysens senare skede utvecklades teman, ur både lärarnas reflektioner i intervjuerna, och deras återkoppling sammanställdes eftersom det fanns tydliga kopplingar mellan vad lärarna i

intervjuerna menade vara viktiga kriterier i elevernas narrativa skrivande samt vad de formulerade i sin återkoppling till eleverna. Eftersom lärarnas skriftliga respons genomgående skrev fram tydliga exempel ur den bedömda elevtexten användes deras återkoppling för att hitta de passager i elevtexterna som de olika fälten i Berättelseansiktet (se figur 1) syftade till. Denna process möjliggjorde att vi kunde identifiera hur lärarna erkände uttryck i elevernas texter som berättelseelement enligt lärarnas diskursiva regler.

Resultat

Genom att tematisera datan (Braun & Clarke, 2008) enligt ovan beskrivna faser utvecklades de övergripande teman *Berättelsers struktur och kohesion*, *Beskrivningar i Början* och *Berättelsers värdegrund* som visar hur lärarna konstruerar diskursiva regler (Bernstein, 1990, 2000; Walldén, 2019) för tidigt narrativt skolskrivande för sina elever i årskurs 1 och 2. Analysen synliggör också vilka uttryck i elevernas skrivna berättelser som erkändes av lärarna som tecken på lärande (Selander & Kress, 2021; Selander, 2022).

Varje tema inleds med lärarnas reflektioner från intervjuutsagorna. I analysen sätts dessa i relation till deras skriftliga återkoppling på utdrag ur elevernas skrivna berättelser för att synliggöra relationen mellan reflektioner om textförväntningar och realiseringen av dessa. För att konkretisera analysen visas också textutsnitt ur elevernas berättelser som lärarna erkänner som tecken på lärande i elevernas narrativa skolskrivande.

Berättelsers struktur och kohesion

För lärarna förväntades berättelsens struktur följa en särskild ordning och tillskrivs en specifik funktion i berättelsen:

Utdrag 1 ur lärarintervju

Den strukturen här (...) Har dom händelse? Har dom början och slutet? (Lärare 2)

I linje med detta har lärarnas valda och re-designade grafiska modell, Berättelseansiktet, ett tydligt fokus på elevtexternas makronivå. Uppdelningen av olika delar ur en berättelse i en kronologisk ordning är en segmentering (Hughes m.fl., 2017) av dess textelement. Genom lärarnas reflektioner, valda grafiska modell och skriftliga återkoppling på elevernas texter visar analysen nedan hur en segmentering av berättelser kan explicitgöra vissa element samtidigt som andra blir mindre synliga.

Explicit segmentering och underliggande genresteg

Lärarna i studien delade uppfattningen om att den berättande textens struktur består av en förväntad ordning som kan delas upp i ett antal segment:

Utdrag 2 ur lärarintervju

Jag ska kunna förstå budskapet, alltså kunna läsa vad handlar den här texten om. Står det liksom huller om buller, ja, men hur ska jag kunna bedöma den här texten då? (Lärare 3)

För att en berättelse inte ska framstå som "huller om buller" menade lärarna att den ska följa en specifik berättelsestruktur. I intervjuerna benämnde lärarna dessa segment olika. Lärare 1 lyfte fyra segment ur berättelsen:

Utdrag 3 ur lärarintervju

Det här är [1] inledningen, det här är [2] problemet, det är [3] lösningen, där är [4] avslutningen.
(Lärare 1)

Lärare 2 beskrev segmenten genom att dela upp strukturen i tre delar:

Utdrag 4 ur lärarintervju

Vi har pratat om [1] 'början', [2] 'mitten' och [3] 'slutet'. 'Vad hände i mitten?' och 'Vad hände i början' och 'i slutet'? (Lärare 2)

Samma segmentering av berättelsens struktur finns i Berättelseansiktet och iscensattes med stegstrukturen "Början", "Händelser" och "Avslut" (Skolverket, 2022b; Uppsala universitet, 2023). Genom modellens struktur och lärarnas återkoppling till denna i sina helhetsbedömningar av elevernas texter ("Bra jobbat! Du följer Berättaransiktets struktur" [till Text 3] och "Du har strukturen av berättaransiktet" [till Text 4]) konstruerade lärarna en diskursiv regel för vad som erkändes som en berättelsestruktur i elevernas tidiga skolskrivande.

I sina resonemang om berättelsers segmentering lyfte de också genresteg *Lösning* (Martin & Rose, 2008) som de menade inte representeras uttryckligen i Berättelseansiktet.

Utdrag 5 ur lärarintervju

För den känner jag saknas. I Berättaransiktet. Det finns ju 'början', 'problem' och sen är det 'slutet'. Men (...) för barnen blir det kanske inte helt tydligt att det måste ju finnas en lösning för det vill man ju ha som läsare. (Lärare 1)

Lärare 1 satte fingret på "lösning", ett genresteg som är kännetecknande för den narrativa genren, så till vida att den urskiljs från andra berättelser genom att ha ett problem som får en lösning (Martin & Rose, 2008). Detta genresteg uppmärksammade även Lärare 2 vara frånvarande i modellen:

Utdrag 6 ur lärarintervju

'Var har vi för lösning?' Men det står inte [i Berättaransiktet] så eleverna kanske tappar det i sina texter om dom får jobba med den [modellen]. (Lärare 2)

I återkopplingsrutorna valde lärarna att skriva "Vad hände? Vad har hänt?" (se figur 1). Dessa frågor visade en förväntan om att eleverna ska koppla ihop det narrativa genresteg *Problem* med segmentet *Händelser*. En explicit förväntan på kopplingen mellan problem och lösning formuleras inte till eleverna i modellen (jfr figur 2). Det är endast i responsen till en av de åtta texterna som lärarnas förväntningar på "händelser" konkretiserades med "jag saknar slutet på händelsen (lösningen)". I de övriga texterna bekräftade lärarna att eleverna följer den diskursiva regeln genom att sammanfatta händelserna i elevernas berättelser. Förväntningarna på ett problem och en lösning i berättelsen är därför relativt implicita i återkopplingen exempelvis genom "Du berättar att Rödluvan skulle hälsa på mormor som var sjuk" eller "Din händelse är att Thomas tappar sin klocka och missar bussen".

Lärarnas respons mot segmentet *Avslut* hade en också en underförstådd karaktär (se text 3 och 5 i tabell 1). Med formuleringar som påminner om frågorna i återkopplingsrutorna bad lärarna om ett avslut på händelserna ("vad hände med rödluvan och vargen?" och "hur kom Thomas hem?"). Här signalerade lärarna implicit lösning som ett avslut för händelseförloppet utan att begreppsliggöra genresteget för eleverna:

Tabell 1

Lärarnas återkoppling där elevtexters [Avslut] erkänns som implicit bärare av lösning.

Lärarnas återkoppling	[Avslut] - utdrag ur elevtexter
Du har ett bra avslut genom hela berättelsen och en röd tråd. Din berättelse var lättläst och tydlig.	Text 1: Hej sa vargen Hej sa Rödluvan vad gör du här Sa Rödluvan Jag är här för att hälsa på dig igen kom och ät kakor. Dem åt kakor och hade roligt. Sen gick Rödluvan hem och sovde och drömde om fina blommor som är olika färger och hon sov gott.
	Text 2: [Kom] in och sa va stora Ögon du har. De för jag Kunna se dig så bra. Men va stora Öron du har de för kunna höra dig sa Björn. Men så stor mun har De för kunna äta dig sa Björn. Björn Ät upp rödluvan också. Och såvde.
Avslutet är inte så tydligt vad hände med rödluvan och vargen?	Text 3: röd-Luva har sakt mamma mamma ropar röd-Luva hjelp röd-Luva mormor har ätit kaka sen Blir dom glad myke
Du har ett avslut men hade kunnat utveckla det och vara tydligare. Hur kom Thomas hem?	Text 5: thomas jobbar por da[t]or sen dom sa vi ska ghem do thomas go hem till bus do go thomas är hem

Utifrån lärarnas återkoppling tycktes de iscensätta Berättelseansiktets segment avslut med en överlappning av genresteget lösning och en möjlig avrundning av berättelsen som helhet genom steget *Coda* (Martin & Rose, 2008) enligt exempelvis Text 1: ”och drömde om fina blommor som är olika färger och hon sov gott”.

I lärarnas återkoppling kan en spänning ses mellan den explicita segmenteringen av berättelsen i tre delar och mer implicita förväntningar kopplade till de steg som narrativa texter enligt genreteorin behöver följa (Martin & Rose, 2008). Lärarna lyfte specifikt genresteget lösning som ett utmärkande drag för berättelser, i linje med Martin och Rose (2008) genreteoretiska beskrivning av narrativ, samtidigt som varken lösning, eller coda synliggörs i Berättelseansiktet. I figur 2 synliggörs att segmenten är överlappande i förhållande till genrestegen, vilket innebär att vissa av de berättelseelement lärarna betonade i sina reflektioner inte blev synliga i återkopplingen till eleverna.

Figur 2

Explicita textsegment som överlappar underliggande genresteg



Not. Figuren visar hur segmenteringen explicitgör en uppdelning och förväntad ordning på delar av berättelser samtidigt som lösning, som en del av de underliggande genrestegen, är central i lärarnas bedömning. Genresteget problem görs explicit i modellen men då som ett fristående berättelseelement som lärarna konkretiserar med promptningar mot händelseförlopp. Genresteget Evaluering utelämnas eftersom det inte representerades i varken Berättelseansiktet eller i lärarnas utsagor.

Eftersom segmenten utgör de element som blev synliggjorda för eleverna skapar de en starkt inramad diskursiv regel om berättelsens struktur. Samtidigt underbygger de underliggande genrestegen, med emphasis på lösning, erkännandekulturen utifrån vilken lärarna återkopplar till eleverna.

Den röda tråden – segmentering, kronologisk ordning och orsakskedjor

En frekvent formulering i lärarnas återkoppling är metaforen *röd tråd*. I både intervjuerna och deras skriftliga återkoppling gjorde de tydligt att den röda tråden omfattar den diskursiva regeln för segmentering:

Utdrag 7 ur lärarintervju

[D]et här med röd tråd. Det måste ju finnas en röd tråd i berättelsen (...) Det här är inledningen, detta är problemet, det är lösningen, där är avslutningen. Att dom delarna finns med. För att man ska få den röda tråden. (Lärare 1)

Med segmentering som ett fortsatt centralt element beskrev Lärare 3 den röda tråden med att ”Det är ju liksom det vi strävar efter. Att följa den röda tråden. Den kronologiska ordningen.” Här erkänner lärarna två element för berättelsens röda tråd i elevernas texter: segmentering och en kronologisk ordning. Utöver dessa två element lyfte lärarna att eleverna förväntas undvika snabba skiftningar mellan fysiska miljöer i sina texter genom att tydligt skriva fram orsakskedjor i sina berättelser, till exempel när eleverna skiftar mellan olika miljöer:

Utdrag 8 ur lärarintervju

För när man läser böcker, att man vet att det är liksom en röd tråd. Du kan inte hoppa från ena stället till andra stället. (Lärare 2)

Utdrag 9 ur lärarintervju

"Jag är i skogen och helt plötsligt hamnade jag i köket i huset. Ja, men hur hamnade jag där?" Det är ju lite sånt man går in på också. (Lärare 3)

Utifrån dessa utsagor fungerade metaforen röda tråd som en holistisk sammanställning av dessa tre element: 1) förväntade berättelsesegment i 2) kronologisk ordning och 3) orsakskedjor som förklarar händelseförloppet. Lärarnas varierande återkoppling om röd tråd berörde olika segment av elevtexterna (se tabell 2) samtidigt som metaforen bar en förväntan om att tydligt binda samman berättelsen som en helhet. Denna diskursiva regel på global nivå blev tydlig genom gestaltningen av en röd tråd som löper genom alla delar i modellens nedre del (se figur 1) och genom lärarnas verbalspråkligt explicita användande av röd tråd till samtliga berättelsesegment:

Tabell 2

Exempel på hur röda tråd erkänns i olika textsegment.

[Början]	[Omdöme av helheten av berättelsen]	[Avslut]
Återkoppling på Text 7: Du har en bra början som följer en röd tråd genom berättelsen.	Återkoppling på Text 6: Du har skrivit en bra berättelse som följer den röda tråden på ett bra sätt.	Återkoppling på Text 1: Du har ett bra avslut genom hela berättelsen och en röd tråd. Din berättelse var lättläst och tydlig.

Not. Exempel på återkoppling där "röd tråd" används i olika textsegment.

Analysen av lärarnas reflektioner och återkoppling på elevernas berättelser konkretiserar metaforen röd tråd och visar att lärarnas erkännande av en röd tråd är baserad på strukturell och innehållslig kohesion. Kohesionen ska komma till uttryck i texternas samtliga segment, vilket återspeglas i variationen av textsegment som lärarnas använder för att återkoppla om röd tråd.

Analysen visar också att lärarna särskilt betonar vikten av beskrivningar i berättelsens början. I återkopplingen på text 8 erkänns elevens inledande segment som ett inledande orsakskedjor där karaktären Blåluvas motivation till att skrida till handling blir tydlig (se tabell 1): "Du (...) beskriver vad blåluvan ska göra och varför" samtidigt som "att beskriva" blir explicit återkopplande för det berättelseelement som lärarna efterlyser i början.

Beskrivningar i Början

Återkopplingen i rutan "Början" (se figur 1) visar att lärarna söker efter två huvudsakliga berättelselement i berättelsens första segment. Det första är att presentera och beskriva berättelsens karaktärer. Det andra är att beskriva berättelsens miljö. Utifrån Berättelseansiktet förväntades

eleverna således realisera koncepten "Huvudperson" och "Tid och plats" ur modellens övre delar och att påbörja det nästkommande segmentet "Händelser" ur modellens nedre del. I linje med detta är ett återkommande fokusområde i lärarnas respons för detta segment att "beskriva" berättelsens karaktärer och miljö:

Tabell 3

I berättelsernas [Början] förväntar lärarna beskrivningar.

Lärarnas återkoppling	[Början] - utdrag ur elevtexter
Tydlig början, Du skulle kunna beskriva miljön lite mer	Text 3: Det va en gång en Liten röd-Luva hons mamma har sakt gå till din Mormor men ta med-dey en kaka
Tydlig början, beskriver karaktärerna direkt. Du beskriver steg för steg vad som händer. Att rödluvan är på väg till momors hus	Text 4: En morgon så vaknade en tjej som heter Rödluvan Hon tog på sig en Röda luva. Rödluvan skule gå ut då sa henes mamma. Till Rödluva. Inan du går ut ta kakor och vatten mäd dej.
Din berättelse har en röd tråd som följer genom. Du hade kunnat beskriva karaktärerna och miljön lite mer	Text 6: Det vaen gang sa mama Till varje[n] kandu gå Till mormor ta korjen Son är brivid dören so jik varjen o hemta Korjen
Du har en början där du beskriver din karaktär hur han ser ut och att han ska gå till bussen. Din berättelse följer en röd tråd	Text 5: Det var en gång en man Som hete thomas thomas hade hat den är vit skor är vit tröja är vit och byxor är vit. thomas g r till bus

Not. Exempel på återkoppling där beskrivningar uppmärksammas i textsegmentet Början.

Vad den eftersökta beskrivningen innefattade varierade något mellan de olika texternas återkoppling. Utifrån återkopplingen till text 5, där eleven rikligt beskrev karaktären Thomas kläder, ges ett exempel på vad lärarna erkände som en formulering för beskrivning – Thomas utseende

genom de utbyggda nominalfraserna "vit skor" och "vit tröja". Samma nominalfrasorienterade erkännande hittas i återkopplingen till text 3 och text 6 där miljön samt, i det senare fallet, även karaktärerna kan beskrivas "lite mer", enligt lärarna.

Verbet "beskriver" förekom i återkopplingarna för text 4 och text 5 för att rikta fokus på textens orsakskedjor och segmentering och överlappar lärarnas erkännande av röd tråd: "du (...) beskriver att han ska gå till bussen" [text 5] och "du (...) beskriver steg för steg vad som händer" [text 4]. Denna iscensättning av "beskriver" visar en explicit förväntan att synliggöra orsakskedjor och realisera textens segment i sitt berättelseskrivande. Att "beskriva" i detta sammanhang betyder både att bygga ut nominalfraser och att skriva fram orsakskedjor. Förväntningarna på dessa två uttryck av beskrivningar innebär att eleverna i segmentet "Början" ska realisera funktioner från båda genrestegen orientering och problem (se figur 2). I lärarnas återkoppling syns en förväntan på både fysiska beskrivningar av karaktärer och miljö, vilket utmärker det första steget, samt en förväntan att eleven ska påbörja orsakskedjor i händelseförloppet i genrestegets problem.

Att använda det vardagliga verbet "beskriva" ger ett skiftande fokus mellan nominalfraskonstruktioner och textens globala nivå medför därför att det blir otydligt vilken av de diskursiva reglerna som åsyftas i återkopplingen. Detta blir särskilt påtagligt i återkopplingen till text 5 där verbet användes för att åsyfta båda språkliga nivåer: "du (...) beskriver din karaktär (...) och att han ska gå till bussen".

Gemensamt för teman ovan är att de konstruerade diskursiva regler oavsett om de uppfylls av elevtexterna eller inte genom lärarnas explicita återkoppling. Såväl när- som frånvaron av röd tråd och beskrivningar uppmärksammades och erkändes av lärarnas återkoppling. I lärarnas kommentarer för vad som inte uppnåtts finns även diskursiva regler som uttrycks mer implicit i anslutning till elevtexter som på olika sätt avvek från reglerna. Dessa diskuteras i avsnittet nedan.

Holistiska förväntningar på elevers narrativa skrivande

Lärarnas holistiska bedömning av texterna formulerades i den nederst centrerade rutan "Om-döme om helheten av berättelsen" (se figur 1). Här hittas en summering av de berättelseelement som enligt lärarna utmärker den individuella elevtexten. Återkopplingen bestod i många fall av upprepningar av de ovan beskrivna diskursiva reglerna, men gav också utrymme för lärarna att skraddarsy förväntningar för den enskilda elevens skrivutveckling.

Läsbarhet och språklig variation

I lärarnas holistiska återkoppling konstruerades diskursiva regler också på mer lokal nivå gällande interpunktion och grafisk framställning:

Utdrag 10 ur lärarintervju

[D]et är ju det här läsliga. Vi säger ju till det 'kolla nu. Har du liksom stor bokstav och punkt?' (...) Mellanrum (...) har vi tjtat om väldigt mycket på dom här terminerna. För att dom är dom liksom ihoptryckta, ja, då är det inte alls lätt för en lärare att kunna göra en bedömning. (Lärare 3)

I linje med ovanstående citat uppmärksammade lärarnas holistiska återkoppling till text 2 att "Tänk även på punkt och versal första bokstaven efter punkten" och till text 6 att "tänk på när du skriver att du har mellanrum mellan orden" med skiftande användning av ämnesspecifikt metaspråk som "versal" och mer vardagligt språkbruk som "mellanrum".

Lärarna kommenterade inte genomgående elevernas handstil utan påtalade den endast i de texter där eleverna inte följer vissa ortografiska konventioner. Det är först när elevernas handskrivna texter blev visuellt "ihoptryckta" eller saknade punkt och inledande versal och därför svårtydbara för en läsare som lärarna uppmärksammade handstil. Här fanns en implicit diskursiv regel som gjordes explicit först när den inte uttrycktes i elevernas texter, till skillnad från både röd tråd och beskrivningar ovan som erkänns såväl när de uttrycks i elevernas texter som när de inte gör det. I Lärare 3s reflektion motiverades följandet av ortografiska konventioner med ett läsarorienterat perspektiv då berättelsen ska vara läsbar för andra mottagare. Detta funktionella perspektiv är dock inte synligt i återkopplingen till eleverna.

Elevtexternas grafiska utformning uppmärksammades endast i de fall som de gjorde texten mindre läsbar. I linje med detta gav lärarna även respons gällande elevens ordval i text 3: "Du har en del upprepningar i texten som 'sejer' och 'sen', kan du använda andra ord i stället?". Här uppmuntras eleven till en språklig variation för de två funktionerna att markera dialog i berättelsen och att signalera berättelsens kronologiska förlopp.

Grafisk utformning och språkliga upprepningar är element som kan störa textens läsbarhet. Ytterligare ett sådant element i grundskolans tidigare år är typiskt stavning. Någon stavningsdiskurs konstruerades inte alls i någon av återkopplingarna, vilket var en medveten strategi från lärarna:

Utdrag 11 ur lärarintervju

Man ska ju inte fokusera för mycket på stavningen just nu utan mer innehållet som dom får fram.
(Lärare 2)

Även Lärare 3 menade att "stavfel eller sånt, det är ju en annan kategori". Ingen av återkopplingen på elevernas texter lyfte således stavning.

Berättelsers värdegrund

Sett till textens innehåll utmärker sig ytterligare ett tema i den holistiska återkopplingen. Lärarnas återkoppling till text 1 uppmärksammade att "... rödluvan hade ett väldigt bra slut där man talar om att det är viktigt med vänskap och glädje" efter att eleven skrivit en egen tolkning av Rödluvan och vargen som slutar med att vargen bjuds in på kakor hos Rödluvans mormor. I den holistiska återkopplingen till text 8 uppmärksammades mobbing som ett spänningsbyggande element: "Du har skrivit en spännande saga med händelser om mobbing från vargen" där eleven valt att gestalta vargen som ett störmoment när Blåluvan och mormor ska plocka blåbär och explicit beskriver vargen som "vargen är mobbing".

I båda dessa exempel erkände lärarna elevernas texter som förmedlare av budskap om vänskap och mobbing. Eftersom denna återkoppling gavs till så få av texterna blir det tydligt att värdegrundskonstruerande budskap inte utgjorde ett centralt element i de diskursiva regler som lärarna erkände i elevernas berättelseskrivande. I de fall där eleverna självmant och särskilt tydligt skrev fram dessa budskap erkände lärarna dessa som en möjlig funktion för berättelser att anta.

Diskussion

I denna studie har vi använt delar av Bernsteins utbildningssociologiska teori (1990, 2000; Walldén, 2019) för att undersöka vilka textförväntningar, eller diskursiva regler, som tre grundlärare konstruerar för tidigt narrativt skrivande genom sin återkoppling till elevskrivna berättelser och sina reflektioner om tidig skrivundervisning. Genom perspektivet av erkännandekultur (Leijon

& Lindstrand, 2012; Selander, 2022; Selander & Kress, 2021) har vi utgått från lärarnas textnära återkoppling på elevskrivna berättande texter för att undersöka vilka fraser och segment som erkänns som uttryck för de konstruerade diskursiva reglerna. Med ett fokus på metaspråkliga resonemang visar resultatet hur lärarna, i kontexten av tidig skrivundervisning, gemensamt formar och reglerar förväntningarna på narrativt skrivande.

Att struktur är ett centralt element i tidigt skolskrivande av berättelser (Kuyumcu, 2011; Liberg m.fl., 2012; Nordlund, 2016; Thorsten, 2019) återspeglas i denna studie genom såväl den valda återkopplingsmodellen Berättelseansiktet (Ridell & Walldén, 2023) som lärarnas reflektioner och återkoppling. Trots modellens explicita fokus på global textnivå visar resultatet att lärarna gör en holistisk bedömning för att förmedla förväntningar om lokal formalia: ordval och en för mottagaren läslig handstil. Även om uttrycken för dessa genre- och färdighetsdiskurser (Ivanič, 2004) är väl belagda i tidig grundskola (Forsberg, 2021; Liberg m.fl., 2012; Sturk, 2023; Walldén, 2019) bidrar föreliggande studie till att nyansera bilden. I resultatet syns lärare som, i linje med vad flera forskare har förespråkat (Myhill, 2016; Nordlund, 2016; Ridell, 2024; Thorsten, 2019), tar fasta på läsarorienterat och funktionellt skrivande genom att förvänta sig ett skriftspråk som är tillgängligt för en läsare. De iscensätter således inte textstrukturer endast för formalians skull. Ur ett didaktiskt perspektiv tycks ett funktionellt perspektiv underbygga lärarnas återkoppling som dock inte blir explicit för eleverna i den skriftliga återkopplingen. Detta skiljer sig mot de återkopplande skrivsamtal som studerades i Walldén (2023) där en undervisande bibliotekarie löpande pekade på den kommunikativa funktion som textstrukturen och interpunktion fyllde. I föreliggande studie förväntades eleverna att skriva med läslig handstil och variera sitt språk men de får i studiens underlag inte veta *varför* dessa diskursiva regler är viktiga för lärarna. Även värdegrundsperspektiv formuleras av lärarna som en *möjlig* funktion för berättelser men görs inte heller explicit som något en berättelse *ska* anta. Likt Walldén (2019) tyder resultatet på att lärarna prioriterade tydliga händelsesekvenser framför användning av värderande språkliga resurser som kan bygga spänning (se även Ridell & Walldén, 2023) och visa textens moraliska position (jfr Christie & Derewianka, 2010), även om det sågs som positivt när eleverna inkluderade sådana drag.

I artikeln ges exempel på vilka diskursiva regler som lärare konstruerar för narrativt skrivande inom ett explicit språkundervisningsparadigm (Christie & Horarik, 2008; Cope & Kalantzis, 2000; Gibbons, 2018; Moore, 2019) genom Berättelseansiktet. De explicitgjorda dimensionerna tycks framför allt utgöras av en segmentering av narrativ snarare än begreppsliggjorda genresteg (Martin & Rose, 2008). Detta leder till en metaspråklig spänning mellan vardagliga och ämnesspecifika begrepp. Lärarna reflekterar över den genreteoretiskt utmärkande relationen mellan problem och lösning i en narrativ text samtidigt som merparten av återkopplingen på elevernas texter benämner denna ospecifikt som "händelser". Denna elevnära formulering återspeglar direkt metaspråket i gällande styrdokument, som inte heller ger något stöd för att urskilja narrativa texter från andra berättelser (Ridell & Walldén, 2023). Utifrån lärarnas reflektioner är lösningen ett centralt element i den berättande texten, vilket de anmärker på saknas i Berättelseansiktet. Samtidigt saknar återkopplingen till eleverna ett explicitgörande av detta genresteg. Lösningen blir inbakad i segmenteringen (se figur 2) och utgör för lärarna en implicit textförväntan på genresteget lösning elevernas berättelser.

Likt tidigare studier (Folkeryd & af Geijerstam, 2019; Liberg & Nordlund, 2019; Matre & Solheim, 2016; Vuorenperä, 2016; Walldén, 2019, 2022; Yassin Falk, 2017) visar denna studie hur grundlärare skiftar mellan vardagligt och ämnesspecifikt metaspråk. Resultatet visar vidare att de metaspråkliga uttrycken lärarna använder är vaga och kan förstås på olika sätt. "Röd tråd" (Liberg & Nordlund, 2019; Ridell & Walldén, 2024) utgör en återkommande och svagt specificerad metafor

för textskapande i skolan som lärarnas återkoppling och reflektioner visar kan åsyfta berättelseelementens kronologiska ordning, orsakskedjor samt segmentering. I lärarnas återkoppling erkänns dessa tre berättelseelement som möjliga uttryck att utgöra en röd tråd i elevernas texter. Berättelseansiktet påbjuder en grafisk segmentering av berättelser som eleverna genomgående använder tillsammans med att berättelserna följer en kronologisk struktur. I studiens underlag är det vid avsaknad av explicita orsakskedjor som lärarna efterlyser en röd tråd, vilket ligger i linje med lärarnas återkoppling på lokal textnivå och med tidigare undersökta bedömningspraktiker som uppmärksammar textelement när de saknas, snarare än när kommer till uttryck i elevernas texter (Bueie, 2016). Samtidigt har lärarna en i övrigt bred erkännandekultur för den ”röda tråden” i övrigt avseende berättelsernas kronologi och segmentering.

Att ”beskriva” ges en motsvarande vid tolkning. I underlaget åsyftas antingen utbyggda nominalfraser på lokal textnivå eller framskrivna orsakskedjor på global nivå, där de senare överlappar vad som kan erkännas att utgöra en röd tråd. Begreppen röd tråd och beskrivning är i sig självt inte ämneskontextuellt formella och visar sig dessutom ha en bred tillämpning vid återkoppling på elevtexter gällande global och lokal formalia (Macken-Horarik m.fl., 2015; Wirdehn, 2013).

Avseende lokal formalia för narrativt skrivande fokuserar de deltagande lärarna på just nominalfrasutbyggnader. Här visar lärarna ett kreativt sätt utnyttja den grafiska modellens övrigt globalt orienterade fält genom att ge specifik återkoppling för hur karaktärer och miljöer kan, och bör, beskrivas i en berättelse vilket drar uppmärksamhet till hur genren byggs upp av förväntade språkliga mönster (Martin & Rose, 2008). Även här syns ett underliggande funktionellt läsarperspektiv som uttrycks formaliserat på lokal nivå, vilket visar en potential för didaktiskt fruktbara rörelser mellan olika skrivdiskurser (se även Walldén, 2023). Resultatet i denna studie visar dock att lärare, genom sin iscensättning av en sådan grafisk modell, kan uppmärksamma textskapande på olika språkliga nivåer och aktivera flera skrivdiskurser (Ivanič, 2004; Sturk, 2023; Walldén, 2023). Resultatet visar därmed att beroende på lärarnas design behöver undervisningen inte vara begränsad till de element som görs särskilt framträdande i modellen (Ridell & Walldén, 2023, 2024). Detta ger ytterligare grund för att se det som en viktig didaktisk kompetens att länka samman olika perspektiv på skrivande i iscensättningen av undervisningen (Liberg, 2009; Walldén, 2023).

Avslutningsvis lyfter vi blicken dit vi inledde – den skrivkris som vi föreslås befinna oss i (Malmström, 2017; Utbildningsradion, 2020). Detta praktisknära utsnitt ur tidig skrivundervisning kan inte ta i anspråk i att representera grundskolans tidiga skrivundervisning i stort. Samtidigt kan vi dra tydliga paralleller till aktuell skandinavisk skrivforskning och visa att explicitgörande av formalia på flera textnivåer (Ivanič, 2004; Liberg m.fl., 2012; Sturk, 2023) är påtagligt närvarande i dessa grundlärares reflektioner och återkoppling. Huruvida lagren i sig självt utgör ”grunden” för skrivundervisning (Cutler & Graham, 2008; Sturk m.fl., 2020) går inte att utröna utifrån detta begränsade urval. Utifrån lärarnas reflektioner är det dock tydligt att flera av de element som lärarna uppmärksammar i sin återkoppling grundar sig i ett funktionellt perspektiv gällande att det skrivna narrativets delar ska uppfylla särskilda sociala funktioner genom specifika språkliga uttryck (Graham, 2019; Myhill, 2016; Nordlund, 2016; Ridell & Walldén, 2024; Solheim & Yassin Falk, 2021; Thorsten, 2019; Walldén, 2023). I linje med tidigare studier om grafiska modeller (Ridell & Walldén, 2023, 2024) tyder dock resultatet också på att viktiga funktioner hos berättelser såsom att bygga spänning och engagera läsaren kan sättas på undantag.

Trots att lärarna visar på en bred erkännandekultur för hur olika begrepp kommer till uttryck i elevtexterna blir textförväntningarna på elevernas narrativa skrivande ofta mindre tydliga i återkopplingen. Det beror inte minst på användningen av metaspråkliga metaforer som, likt de metaforer som underbygger grafiska modeller kan framstå som diffusa snarare än tillgänglig-

görande om de inte konkretiseras (Ridell & Walldén, 2023). För att det funktionella perspektivet i högre grad ska bli en för eleverna synlig del av erkännandekulturen kan det vara viktigt att ge en mer utvecklad muntlig återkoppling som kopplar formalia till kommunikativa funktioner (Walldén, 2023). Mer precisa metaspråkliga begrepp möjliggör också ett tydliggörande fokus på orsakskedjor och att skapa kronologi och spänning i tidigt berättelseskrivande.

För yrkesverksamma lärare erbjuder denna artikel ett antal undervisningspraktiska designval för tidig berättelseundervisning; 1) berättelsers struktur kan uppmärksammas för att synliggöra vilken *funktion* de berättelseelementen har (till exempel genrestegen problem och lösning för att skapa spänning), 2) metaspråkliga begrepp bör vara tydliga för eleverna och innehålla *explicita* textförväntningar och 3) lärare bör uppmärksamma textförväntningar med konkreta exempel när de uppfylls, snarare än när de saknas (exempelvis genom att peka på *vad* i berättelsen som uppfyller en röd tråd i stället för att påtala när den röda tråden saknas).

Föreliggande studie har antagit ett tydligt lärarperspektiv på tidigt narrativt skrivande. Tidigare studier uppmärksammar hur elever använder och förstår lärares återkoppling (Bueie, 2016; Ridell, 2024; Thorsten, 2019). Fortsatta studier bör bidra med kunskap om hur elever använder återkoppling ur funktionella perspektivet och hur dessa perspektiv i större utsträckning kan göras explicit för eleverna i återkoppling på deras skrivande. Kopplingen mellan form, innehåll och funktion bör göras tydligare och ingå i de ämneskunskapliga grunder som förespråkas i pågående samhällsdebatt (Hermansson, 2023; Edholm, 2023; Utbildningsdepartementet, 2023a).

Tack

Forskningen erhöll stöd från forskningsprogrammet Disciplinary Literacy and Inclusive Teaching (LIT) vid Fakulteten för lärande och samhälle, Malmö universitet.

Referenser

- Bazerman, C. (2016). What do sociocultural studies of writing tell us about learning to write? I C. A. MacArthur, S. Graham & J. Fitzgerald (Red.), *Handbook of writing research* (2 uppl., s. 11–23). Guilford Press.
- Bernstein, B. 1990. *The structuring of pedagogic discourse. Volume IV. Class, codes and control*. Routledge.
- Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, symbolic control, and identity*. Rowman & Littlefield Publishers.
- Björk, O. (2024). Writing and power: Conceptualising early school writing instruction from a critical discourse analytical perspective. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 24(1), 1–30. <https://doi.org/10.21248/liesll.2024.24.1.631>
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp0630a>
- Bueie, A. A. (2016). Nyttige og mindre nyttige lærerkommentarer-slik elevene ser det. *Nordic Journal of Literacy Research*, 2, 1–28. <https://doi.org/10.17585/njlr.v2.i88>
- Christie, F. & Derewianka, B. (2010). *School discourse: learning to write across the years of schooling*. Continuum.
- Christie, F. & Macken-Horarik, M. (2008). Building verticality in subject English. I F. Christie & J. R. Martin (Red.), *Language, knowledge and pedagogy: functional linguistic and sociological perspectives*. Bloomsbury Publishing
- Cope, B. & Kalantzis M. (Red.) (2000). *Multiliteracies. Literacy learning and the design of social Futures*. Routledge.
- Cutler, L. & Graham, S. (2008). Primary grade writing instruction: a national survey. *Journal of educational Psychology*, 100(4), 907–919. <https://doi.org/10.1037/a0012656>

- Edholm, L. (2023, 25 mars) "Skolan behöver gå tillbaka till grunderna". *Svenska Dagbladet*. [Elektronisk resurs]
- Engblom, C. & af Geijerstam, Å. (2024). Vad relevantgörs i skrivande i årskurs 1 och 2? En analys av gemensamt skrivande och elevintervjuer. I D. Jansson, I. Melander, G. Westberg & D. Yassin Falk (Red.), *Svenskans beskrivning 38: Förhandlingar vid trettioåttonde sammankomsten. Örebro 4–6 maj 2022, del II* (s. 69–88). Örebro universitet. [Elektronisk resurs]
- Folkeryd, J. W. & af Geijerstam, Å. (2019). Formal and informal metalanguage in primary teachers' talk about informational student texts. *Nordic Journal of Literacy Research*, 5(3). <https://doi.org/10.23865/njlr.v5.2020>
- Forsberg, C. (2021). *Skrivandets gränser: normering genom skrivdiskurser i tidig skrivundervisning* [Doktorsavhandling, Linnéuniversitetet]. <https://lnu.diva-portal.org/smash/get/diva2:1553153/FULLTEXT04.pdf>
- Gibbons, P. (2018). *Stärk språket, stärk lärandet: språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt för och med andraspråkselever i klassrummet* (5 uppl.). Studentlitteratur.
- Graham, S. (2019). Changing how writing is taught. *Review of Research in Education*, 43(1), 277–303. <https://doi.org/10.3102/0091732X18821125>
- Gulz, A., Haake, M. & Sjöden, B., (2023, 16 november) Forskarna dömer ut trender i skolan: "Bygger på myter". *Vi Lärare*. [Elektronisk resurs]
- Hansson, F. (2011). *På jakt efter språk: om språkdelen i gymnasieskolans svenskämne* [Doktorsavhandling, Malmö högskola]. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1404478/FULLTEXT01.pdf>
- Hermansson, A-S. (2024, 14 juni). God språkförmåga ertt skydd mot utanförskap. *Göteborgs-Posten*. [Elektronisk resurs]
- Hertzberg, F. (2001). Tusenbenets vakre dans. Forholdet mellom formkunnskap og sjangerbehandling. *Rhetorica scandinavica*, 18(7), 92–105.
- Hughes, C. A., Morris, J. R., Therrien, W. J. & Benson, S. K. (2017). Explicit instruction: historical and contemporary contexts. *Learning Disabilities Research & Practice*, 32(3), 140–148. <https://doi.org/10.1111/ldrp.12142>
- Ivanič, R. (2004). Discourses of writing and learning to write. *Language and education*, 18(3), 220–245. <https://doi.org/10.1080/09500780408666877>
- Kuyumcu, E. (2011). *Utvärdering av Knutbyprojektet: genrebaserad undervisning i en F-6-skola*. Utbildningsförvaltningen.
- Leijon, M. & Lindstrand, F. (2012). Socialsemiotik och design för lärande: två multimodala teorier om lärande, representation och teckenskapande. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 17(3–4), 171–192.
- Liberg, C. & Nordlund, A. (2019). Lärares samtal om elevers skrivande av berättande texter i tidiga skolår. *Nordic Journal of Literacy Research*, 5(2). <https://doi.org/10.23865/njlr.v5.1666>
- Liberg, C., Wiksten Folkeryd, J. & af Geijerstam, Å. (2012). Swedish – an updated school subject? *Education Inquiry*, 3(4), 477–493. <https://doi.org/10.3402/edui.v3i4.22049>
- Linell, P. (1994). *Transkription av tal och samtal: teori och praktik*. Linköpings universitet.
- Macken-Horarik, M., Sandiford, C., Love, K. & Unsworth, L. (2015). New ways of working 'with grammar in mind' in school English: insights from systemic functional grammatics. *Linguistics and Education*, 31, 145–158. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2015.07.004>
- Malmström, M. (2017). *Synen på skrivande: föreställningar om skrivande i mediedebatter och gymnasieskolans läroplaner* [Doktorsavhandling, Lunds universitet]. https://lucris.lub.lu.se/ws/portalfiles/portal/23809671/Malmstro_m_Synen_pa_skrivande.pdf

- Martin, J.R. & Rose, D. (2008). *Genre relations: mapping culture*. Equinox.
- Matre, S. & Solheim, R. (2016). Opening dialogic spaces: teachers' metatalk on writing assessment. *International Journal of Educational Research*, 80, 188–203. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2016.07.001>
- Moore, J. (2019). Choice and constraint: using SFL genre theory to teach primary-grade students to write arguments about literature. *Journal of Writing Research*, 10(3), 429–464. <https://doi.org/10.17239/jowr-2019.10.03.02>
- Myhill, D. (2019). Linguistic choice as empowerment – teaching rhetorical decision-making in writing. *Utbildning & Demokrati - Tidskrift för didaktik och utbildningspolitik*, 28(2), 55–75. <https://doi.org/10.48059/uod.v28i2.1121>
- Myhill, D. (2008). Towards a linguistic model of sentence development in writing. *Language and education*, 22(5), 271–288. <https://doi.org/10.1080/09500780802152655>
- Nordlund, A. (2016). Berättarteknik i elevberättelser från tidiga skolår. *Forskning om undervisning och lärande*, 4(2), 46–67. <https://doi.org/10.61998/forskul.v4i2.27490>
- Otnes, H. & Solheim, R. (2019). Acts of responding. Teachers' written comments and students' text revisions. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 26(6), 700–720. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2019.1595524>
- Utbildningsdepartementet. (2023a, 5 juli). *Lärar- och förskollärarytbildningarna ska reformeras*. [Elektronisk resurs]
- Utbildningsdepartementet. (2023b, 7 mars). *Ordning på grunderna*. [Elektronisk resurs]
- Rose, D. & Martin, J. (2013). *Skriva, läsa, lära*. Hallgren & Fallgren.
- Selander, S. (2022). Designs in and for learning – a theoretical framework. I L. Björklund Boistrup & S. Selander (Red.), *Designs for research, teaching and learning – a framework for future education* (s. 24–45). [Elektronisk resurs]
- Selander, S. & Kress, G. (2021). *Design för lärande: ett multimodalt perspektiv*. Studentlitteratur.
- Skar, G. B. U., Aasen, A. J. & Jølle, L. (2020). Functional writing in the primary years: protocol for a mixed-methods writing intervention study. *Nordic Journal of Literacy Research*, 6(1). <https://doi.org/10.23865/njlr.v6.2040>
- Skolverket. (2006). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet Lpo 94*. [Elektronisk resurs]
- Skolverket. (2022a.) *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011: Reviderad 2017*. [Elektronisk resurs]
- Skolverket. (2022b). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2022* (1 uppl.). [Elektronisk resurs]
- Solheim, R. & Falk, D. Y. (2021). Skrivarutvikling og skrivekompetanse. Funksjonelle og formålsretta perspektiv på den første skriveopplæringa. I L. Jølle, A. S. Larsen, H. Otne & L. I. Aa (Red.) *Morsmålsfaget som fag og forskningsfelt i Norden* (s. 199–221). Universitetsforlaget. <https://doi.org/10.18261/9788215050997-2021-11>
- Sturk, E., Randahl, A. C. & Olin-Scheller, C. (2020). Back to basics? Discourses of writing in Facebook groups for teachers. *Nordic Journal of Literacy Research*, 6(2). <https://doi.org/10.23865/njlr.v6.2005>
- Sturk, E. (2023). The teaching of writing across the curriculum in school years 4–6 in Sweden. *Written Communication*, 40(3), 892–942. <https://doi.org/10.1177/07410883231169505>
- Thorsten, A. (2019). How to compose a narrative: students approaches and pedagogical implications. *Writing & Pedagogy*, 11(1), 23–47. <https://doi.org/10.1558/wap.33676>

- Timmermans, S. & Tavory, I. (2012). Theory construction in qualitative research: from grounded theory to abductive analysis. *Sociological theory*, 30(3), 167–186. <https://doi.org/10.1177/0735275112457914>
- Tracy, S. J. (2010). Qualitative Quality: Eight “big-tent” criteria for excellent qualitative research. *Qualitative Inquiry*, 16(10), 837–851. <https://doi.org/10.1177/1077800410383121>
- Ridell, K. (2024). Narrativt skrivande i årskurs 1: en fallstudie om elevers re-design av berättelselement. *Acta Didactica Norden*, 18(1). <https://doi.org/10.5617/adno.10783>
- Ridell, K. & Walldén, R. (2023). Graphical models for narrative texts: reflecting and reshaping curriculum demands for Swedish primary school. *Linguistics and Education*, 73, 101137. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2022.101137>
- Ridell, K. & Walldén, R. (2024). Prompting story elements in first grade: an intermodal approach for exploring two teachers’ orchestrations. *Multimodality & Society*, 4(1), 29–57. <https://doi.org/10.1177/26349795231205199>
- Uppsala universitet. (2024, 12 september). *Delprov F och G: skriva berättande text – beskrivning av delproven samt bedömningsanvisningar*. Nationella prov i svenska och svenska som andraspråk. [Elektronisk resurs]
- Utbildningsradion. (2020). *Skrivglappet*. [Dokumentär]
- Vetenskapsrådet (2024). *God forskningssed*. [Elektronisk resurs]
- Vuorenperä, S. (2016). *Litteracitet genom interaktion* [Doktorsavhandling, Örebro universitet]. <https://oru.diva-portal.org/smash/get/diva2:903886/FULLTEXT01.pdf>
- Walldén, R. (2019). *Genom genrens lins: pedagogisk kommunikation i tidigare skolår* [Doktorsavhandling, Malmö universitet]. <https://doi.org/10.24834/2043/26799>
- Walldén, R. (2022). ”Räknas detta också som text?” Lässtrategier i ett ämnesintegrerat arbete med läromedelstexter. *Utbildning & lärande*, 16(1), 27–50. <https://doi.org/10.58714/ul.v16i1.11293>
- Walldén, R. (2023). Diskursöverbryggande perspektiv på återkopplande skrivsamtal i årskurs 3. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 28(1–2), 73–99. <https://doi.org/10.15626/pfs28.0102.03>
- Winzell, H. (2018). *Lära för skrivundervisning: en studie om skrivdidaktisk kunskap i ämneslärarutbildningen och läraryrket* [Doktorsavhandling, Linköping universitet]. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1265856/FULLTEXT01.pdf>
- Wirdenäs, K. (2013). Att hjälpa eller stjälpa? Om lärarinteraktion och lärarstöd för skrivande i skolan. *Språk och stil*, (23), 59–84. [Elektronisk resurs]
- Yassin Falk, D. (2017). *Skrivundervisning i grundskolans årskurs 3* [Doktorsavhandling, Örebro universitet]. <https://oru.diva-portal.org/smash/get/diva2:1134122/FULLTEXT01.pdf>
- Yassin Falk, D. & Jølle, L. (2022). Texter i dialog: ett metafunktionellt perspektiv på samtal under argumenterande skrivande i skolår 2. I R. Solheim, H. Otnes & M. O. Riis-Johanssen (Red.), *Samtale, samskrive, samhandle: Nye perspektiv på muntlighet og skriftlighet i samspill* (s. 47–69). Universitetsforlaget.

Författarpresentationer

Kim Ridell

Kim Ridell är lärarutbildare mot grundskolans tidigare år i tidig läs- och skrivundervisning (F-3) vid Malmö universitet. Han är också doktorand i språk- och litteraturredaktik.

Robert Walldén

Robert Walldén är gästprofessor i svenska som andraspråk vid Linnéuniversitetet samt docent i svenska med didaktisk inriktning vid Malmö universitet. Han forskar om textpraktiker och litteracitetens utveckling i språkligt heterogena klassrum.