

Magnusson

Läroboken och det diskursiva skrivandet: genrer, textaktiviteter och medierande redskap i läromedel för årskurs 1 till 3

J Magnusson

Sammanfattning

Läroplanen från 2011 (Lgr11) har lyft fram det diskursiva skrivandet i skolan mer än tidigare. Utgångspunkten i den här artikeln är att undersöka vilket stöd lärare kan få genom läromedel för att klara de nya kraven som läroplanen ställer när det gäller undervisning i diskursivt skrivande. Det diskursiva skrivandet undersöks i skrivuppgifter i ett 20-tal läromedel i svenska för årskurs 1 till 3. I artikeln undersöks hur det diskursiva skrivandet beskrivs i termer av genrer och textaktiviteter samt vilka medierande redskap för att skriva diskursiva texter som förekommer i läromedlens skrivuppgifter. Analysen visar att det saknas systematik i beskrivningen av diskursivt skrivande och att det inte finns något gemensamt vedertaget sätt att beskriva detta skrivande på. Den visar också att det finns tre typer av medierande redskap i läromedlen, relaterade till språk, struktur och ämnesinnehåll. Redskap relaterade till språk är dock ovanliga. En diskussion förs runt rimligheten i detta, och hur en eventuell utvecklingspotential ser ut.

Nyckelord: diskursivt skrivande, läromedel, skrivuppgifter, svenskämnet, medierande redskap, kategoriseringar



Jenny Magnusson är docent i svenska och arbetar på Södertörns högskola. Hon arbetar som programansvarig för ett av grundlärarprogrammen, och undervisar framförallt på uppsatskurser och på kurser i akademiskt skrivande. Forskningsintressen är också skrivande, akademiskt skrivande och handledning. Hon har en bakgrund som gymnasielärare.

Abstract

Discursive writing has received more attention in the most recent policy documents from 2011, than it previously has. The premise of this article is to examine what support teachers receive to cope with the new requirements in the policy documents regarding discursive writing, through the educational materials at hand. Discursive writing is here examined in writing-assignments in some 20 textbooks on the Swedish language. The article explores how discursive writing is described in terms of genres and text activities and which mediational means are used in the writing assignments. The analysis shows lack of systematical descriptions of the discursive genres and acts of writing. The analysis also shows that there are three kinds of mediational means, related to language, structure and the subject in the writing-assignments. Mediational means related to language are rare, though. This is discussed as both monotony and reasonable, and some potential for development is discussed.

Keywords: Discursive writing, Educational materials, Writing-assignments, Mediational means, Genrer, Acts of writing

Introduktion

Diskursivt skrivande är avgörande för skolframgång och för att fungera i dagens samhälle (jfr Norberg Brorsson, 2007b; Martin & Rose, 2008). Diskursivt skrivande kan definieras på olika sätt. Här definieras diskursivt skrivande som allt skolskrivande som inte är narrativt, vilket i praktiken innebär ämnesrelaterade, faktabaserade, resonerande, beskrivande, argumenterande och utredande texter (jfr Nyström Höög, 2010, s. 13). Det är i ett skolperspektiv och i ett samhällsligt perspektiv viktigt att kunna redogöra för fakta, beskriva och argumentera utifrån olika perspektiv och förhållnings-sätt. Det som ofta lyfts fram är just hur viktigt det är att elever tidigt introduceras i det språk och den textvärld som de kommer att behöva använda sig av i arbetslivet, ett arbetsliv som är långt mer textbaserat än tidigare. Detta har uppmärksammats i forskningen, samtidigt som det har uppmärksammats hur svårt det diskursiva skrivandet är för elever i skolan. För eleverna är övergången mellan ett vardagligt språk kopplat till personliga upplevelser och erfarenheter och det diskursiva språket som förknippas med fackkunskap och saklighet svår och kräver stöd och träning (t.ex. Berge, 2005; Hagberg-Persson & Wiberg, 2013; Hertzberg, 2006; Norberg Brorsson, 2007b; Nyström Höög, 2010).

För lärarna har ett ökat fokus mot diskursivt skrivande inneburit att nya krav har ställts på dem och deras kompetens. De nya styrdokumenterna från 2011 har mycket mer tydligt och explicit än tidigare lyft fram det diskursiva skrivandet, och det innebär att lärare behöver förhålla sig till ett, till stora delar, nytt undervisningsområde, och detta redan i årskurs 1 till 3.

Det som låg bakom förändringen av styrdokumenterna var bland annat den forskning som visar att det diskursiva skrivandet tränas i alltför liten grad i grundskolan och att det mesta som skrivs istället är narrativt, berättande (t.ex. Berge, 2005; Hertzberg, 2006; Norberg Brorsson, 2007b; Nyström Höög, 2010). Hultman beskrev i slutet av

Magnusson

1980-talet skolans skrivprogression på följande sätt:

”I gymnasieskolan måste eleverna lära sig att skriva diskursivt, om de alls ska lära sig det under sin skoltid. Denna övergång från berättande i mer eller mindre fria former till den resonerande och utredande genren är svår och smärtsam för många elever. Här handlar det om färdigheter som man inte lär sig på egen hand. De kräver systematik och tålmodig träning.”

(Hultman, 1989, s.136).

Hultmans beskrivning illustrerar denna förändring i synsätt, där vid den här tiden eleverna i lägre stadier skulle skriva narrativt, för att sedan i högre stadier övergå till diskursivt skrivande. Hultmans egen problematisering av detta senare i texten visar dock också att det redan i slutet av 1980-talet fanns en kritik mot ett alltför stort fokus på narrativt skrivande, genom ett resonemang om att lärare borde undervisa mer om sakprosa¹, redan i lägre åldrar (Hultman, 1989, s. 136). Mycket tyder på att samma tendens även finns i andra engelskspråkiga länder (jfr Hertzberg, 2006, s. 298f).

Utifrån de nya kraven på lärarnas kompetens och den ofta otillräckliga undervisningen av diskursivt skrivande (t.ex. Berge, 2005; Hertzberg, 2006; Norberg Brorsson, 2007b; Nyström Höög, 2010) kommer denna studie att fokusera på det undervisningsstöd som lärare får, och då framförallt genom de läroböcker som finns inom ämnet svenska. Med undervisningsstöd menas här de potentiella stödstrukturer, beskrivningar och metoder eller redskap från läromedlen som lärare kan utgå ifrån och elever använda sig av i undervisningen.

När lärare ska införliva ett nytt ämnesinnehåll har de inte stöd av ett vedertaget professionellt språk och en uppsättning tydliga modelltexter som kan användas i undervisningen. Diskursivt skrivande är också ett undervisningsområde där det inte finns någon tydlig och överenskommen begreppsapparat som kan användas, till exempel vad olika typer av diskursiva texter kan kallas och hur olika typer av diskursiva texter kan analyseras och beskrivas på olika nivåer. I ett sådant sammanhang har just läromedel en stor relevans i uppbyggandet av ett gemensamt professionellt lärarspråk. Genom att undersöka läromedel i en förändringsprocess är det möjligt att se vad som verkar utvecklas till att bli vedertaget och vad som ges mindre uppmärksamhet när det gäller ett så omfattande undervisningsområde som diskursivt skrivande. Läromedel skrivs i allmänhet av lärare och fångar sannolikt diskussioner och arbetsätt från skolans praktik, vilket ytterligare gör läromedel relevanta att undersöka. Eftersom det inte finns någon kontroll av läroböcker, annat än det som redaktörer ansvarar för, ställs det stora krav på lärare när det gäller att kritiskt granska och välja läroböcker, något som också motiverar denna undersöknings fokus.

Att just undervisningsstöd, läroböcker i detta fall, inom svenskämnet valts beror på att modersmålsämnet har en nyckelställning när det gäller skrivande i allmänhet och diskursivt skrivande i synnerhet.

Syftet är därför att undersöka vilka stöd för undervisning i diskursivt skrivande

¹ Sakprosa kan användas synonymt till diskursivt skrivande.

som förekommer i ett antal läromedel i ämnet svenska i årskurs 1 till 3.

- Hur beskrivs det diskursiva skrivandet i läromedlen?
- Vilka redskap för att skriva diskursivt förekommer i läromedlen?

Bakgrund

I läroplanen för grundskolan framkommer diskursivt skrivande i följande beskrivningar av det centrala innehållet i svenska i årskurs 1 till 3 (Skolverket, 2011):

- strategier för att skriva olika typer av texter med anpassning till deras typiska uppbyggnad och språkliga drag
- personbeskrivningar
- beskrivande och förklarande texter, till exempel faktatexter för barn, och hur deras innehåll kan organiseras
- instruerande texter, till exempel spelinstruktioner och arbetsbeskrivningar, och hur de kan organiseras med logisk ordning och punktuppställning i flera led

Det diskursiva skrivandet benämns här i termer av beskrivande, förklarande och instruerande texter. Strategier, uppbyggnad och språkliga drag tas upp som fokus för lärarens undervisning och exempel som ges på vilka texter det skulle kunna handla om är personbeskrivningar, faktatexter för barn, spelinstruktioner och arbetsbeskrivningar. I lärandemålen framkommer tydlig inspiration från det som kallas för genrepedagogiken², dels genom kategoriseringar som beskrivande, förklarande och instruerande texter, dels genom fokus på uppbyggnad och språkliga drag (jfr Holmberg, 2010).

Läroboksförfattare har dessa beskrivningar från styrdokumentet att förhålla sig till när de ska författa sina läroböcker liksom lärare har dessa beskrivningar från styrdokumentet att förhålla sig till när de ska planera och genomföra sin undervisning. Utifrån undersökningar som har gjorts framgår att läroböcker fortfarande i stor utsträckning styr undervisningen i klassrummet (Amnert, 2011, s. 26; Skolverket, 2006, s. 14), och utifrån hur styrdokumentet har förändrats i och med Lgr11 (Skolverket, 2011) kan läroböckerna därför ses som avgörande i den förändrings- och utvecklingsprocess som lärare behöver genomgå och genomföra. Av den anledningen är läro-

² Genrepedagogiken är enkelt uttryckt en pedagogisk metod för undervisning om skrivande. Utgångspunkten är att stödja alla elevers språkutveckling genom att lära elever hur texter formas i sociala sammanhang och fyller olika funktioner. Metodiken går därför ut på att olika grundläggande framställningsformer för texter och skrivande lärs ut genom synliggöranden av strukturella, språkliga och innehållsliga val. De grundläggande framställningsformerna är, med vissa mindre variationer, den berättande, beskrivande, instruerande, förklarande och argumenterande framställningsformen (jfr Holmberg, 2010).

Magnusson

böckers fokus på diskursivt skrivande utgångspunkt i denna undersökning.

Tidigare forskning

Utifrån syftet i denna artikel berör den här undersökningen två olika områden: studier om diskursivt skrivande och studier om skrivuppgifter.

Forskning om diskursivt skrivande

Det diskursiva skrivandets roll i skolans praktik har inte beforskats i någon större utsträckning i en svensk kontext, och särskilt inte i relation till de nya styrdokument som infördes 2011. Det finns enstaka studier från gymnasieklasser till mellanstadieklasser (Bergh Nestlog, 2009; Norberg Brorsson, 2007a; Nyström Höög, 2010), men än så länge finns få studier som rör hur det diskursiva skrivandet ser ut i årskurs 1 till 3, år som enligt styrdokumentet är centrala för att lära ut grunderna i diskursivt skrivande. Det finns dock en studie som fokuserar på innehåll i sakprosatexter (Wiksten Folkeryd, 2014) och en annan som fokuserar på innehåll och ämnesstämmor i elevtexter i tidiga skolår (Liberg, 2014), men utöver detta är det tunt.

Därutöver förekommer få studier om diskursivt skrivande som fokuserar på läromedel i en svensk kontext. Bergh Nestlog (2009) undersöker diskursivt skrivande i årskurs 4 till 6, med fokus på undervisningspraktiker och elevtexter, medan Norberg Brorsson (2007a) och Nyström Höög (2010) undersöker undervisning och elevers skrivande i högre årskurser. Wirdenäs och Holmberg (2010) studerar därutöver skrivande och skrivmodeller i olika högstadie- och gymnasieklassrum, med särskilt fokus på icke-fiktivt skrivande, vilket liknar definitionen för diskursivt skrivande som används i denna studie. Teoretiskt använder de verktygen textkedjor, textsamtal och texttypologier, där texttypologianalysen påminner en del om ett av angreppssätten som används i denna studie, nämligen beskrivningar av diskursivt skrivande. Därutöver har Walldén (2017) analyserat resurser för språkanvändning i relation till genrer i ett antal skrivläromedel, vilket delvis kan relateras till undersökningens analysfokus mot redskap för diskursivt skrivande. Han kommer fram till att de språkliga resurserna är begränsade och att relationen mellan form och funktion är svag när det gäller genrer.

Internationellt finns en mängd genre-relaterade studier som på olika sätt kan knytas till diskursivt skrivande, till exempel inom systemisk funktionell lingvistik, den forskningstradition som är utgångspunkt för genrepedagogiken (jfr Rose & Martin, 2012). Inte heller där finns det dock studier som fokuserar på läromedel och skrivuppgifter med ett liknande fokus. I denna artikel är det framförallt norska och svenska studier som har visat sig vara relevanta i relation till denna undersökningens utgångspunkter, där det handlar om skrivuppgifter och läromedel i relation till diskursivt skrivande.

Forskning om skrivuppgifter i läromedel

Den här artikeln fokuserar på skrivuppgifter i läromedel. Det finns mycket forskning om läromedel från olika perspektiv – som fenomen i samhället, hur läromedel desig-

nas och hur läromedel fungerar i undervisningen (jfr Amnert, 2011). Utgångspunkten för innevarande studie kommer just från läromedelsforskningen: att läromedel används i stor omfattning, såväl i Sverige som i andra länder och att läromedel styr mycket av den undervisning som bedrivs, både när det gäller struktur och uppgifter (Amnert, 2011, s. 26; Skolverket, 2006, s. 14). Det finns också studier som visar att klassrumsundervisning i läsande och skrivande ofta handlar om att lösa just uppgifter i läromedel (Veum, 2015, s. 83), däribland skrivuppgifter.

Studier som fokuserar på skrivuppgifter gör det generellt sett oftast i relation till nationella prov, men inte lika ofta i relation till läromedlens skrivuppgifter och de skrivuppgifter som lärare själva konstruerar i klassrumspraktiken (jfr Otnes, 2015, s. 18). Det finns dock några exempel.

I en norsk antologi undersöks skrivuppgifter från olika perspektiv. Utgångspunkten här är att norska och svenska normer och rutiner är likartade när det gäller läromedelsanvändning, då liknande mönster när det gäller läromedelsanvändning har framkommit i studier som rör många olika länder (jfr Otnes, 2015). Ett perspektiv som lyfts fram i antologin och som är relevant i relation till denna undersökning är läromedlets betydelsefulla roll vid förändringar inom skolan, eftersom förändring av styrdokument är en av utgångspunkterna även för den här undersökningen.

Skrivuppgifter har till exempel analyserats i artikeln *Den gode skriveoppgaven? En studie av fellestrekk ved vellykkede skriveoppgaver fra Normprosjektet* (Holten Kvistad & Smemo, 2015). I denna studie undersöks sambandet mellan skrivuppgifter, skrivuppgiftsdesignen och hur väl elever lyckas i relation till dessa. Utgångspunkten är vetenskap om att formuleringen av skrivuppgifter är avgörande för elevers framgång, till exempel hur explicita och tydliga uppgifterna är. Av resultatet framgår att mer explicita instruktioner gör klyftan mellan svagare och starkare elever mindre, där det framförallt är de svagare eleverna som förbättrar sina resultat.

Iversen och Otnes (2012) studerar, liksom Andersson Varga (2014), skrivuppgifter på ett liknande sätt som görs i denna artikel. I artikeln *Sjangrer og skrivehandlinger i lærebøker for norskfaget på ungdomstrinnet* (Iversen & Otnes, 2012) analyseras läromedel i en norsk skolkontext, årskurs 8 till 10. De analyserar där två läromedel utifrån vilken skrivsyn som läromedlen ger uttryck för och vilken typ av genrebegrepp och textaktivitetsbegrepp som är representerat i läromedlen. Ongstads (2004) genredefinition är en utgångspunkt för den föreliggande undersökningen, och utifrån den definitionen är det en texts innehåll, form och funktion i samspel som definierar en genre. Särskilt granskas om funktion/bruk, som är ett nyare genrekriterium, ingår i läromedlens beskrivningar av skrivande. Iversen och Otnes analyserar också läromedlen utifrån om genresynen är traditionell eller funktionell och de studerar hur taxonomier och progression ser ut. Deras resultat visar att genre är en central struktureringsprincip i läromedlen; det finns variation, men inte någon tydlig systematik. Skrivhandlingar och textaktiviteter, som också är analysenhet i denna studie, ligger ofta nära varandra i betydelse (jfr Iversen & Otnes, 2012, s. 7-8).

Iversen och Otnes fokuserar dock inte särskilt på diskursivt skrivande, vilket Varga (2014) istället gör i sina analyser av skrivuppgifter och skrivrepertoarer. Fokus ligger

Magnusson

där på olika program på gymnasieskolan, men de analytiska verktygen textaktiviteter och genrer används i linje med vad som görs i denna studie. Hon identifierar en skillnad mellan hur mycket diskursivt skrivande högskoleberedande program erbjuder jämfört med yrkesförberedande.

Även Westman (2012) har forskat om skrivuppgifter i läromedel. Hon jämför två skrivuppgifter i två olika läromedel utifrån hur de presenteras och utifrån vilka skrivdidaktiska modeller som representeras. Resultaten visar att skrivandet av isolerade färdighetsövningar är normen, medan skrivande av hela texter är mer undantag. Diskursivt skrivande i form av faktatexter förekommer men då som medel för berättande.

Borgström undersöker i sin avhandling skrivuppgifter i nationella provet. I artikeln *Vad räknas som belägg för skrivförmåga?* undersöks skrivförmåga i gymnasieskolans provkonstruktioner under åren 2007–2012. Han studerar där vilka typer av yttranden eleverna erbjuds i nationella provets skrivuppgifter utifrån analysdimensionerna tema, inre struktur, grundläggande skrivhandling och skribentroll. För sin analys använder han skrivhjulets³ skrivhandlingskategorier. Han kommer fram till att det finns en normkonflikt mellan mottagaranpassning och textuell form i de svenska nationella proven, "att elevernas handlingar måste medieras i på förhand givna textuella strukturer" (2014, s. 76). I artikeln *Skrivförmåga på prov* i samma avhandling undersöker han interbedömarreliabiliteten i gymnasieskolans nationella prov i relation till skrivförmåga. Här diskuterar Borgström till exempel en begreppsproblematik när det gäller skrivbegreppen i olika skrivuppgifter och olika sätt att sortera skrivdomänen på, där framförallt genre som utgångspunkt för sortering diskuteras (Borgström, 2014).

Därutöver har Jon Smidt (2007) studerat skrivande och skrivuppgifter i skolan, där det diskursiva skrivandet är en del av det som han har undersökt. Han har genomfört en pilotstudie om hur skrivandet i en norsk fjärdeklass ser ut. Pilotstudien är en del av ett större projekt där syftet var att undersöka hur det arbetas med skrivande i olika ämnen i olika stadier i det norska skolsystemet. I relation till denna undersökning är det som rör skrivandets funktion särskilt relevant. Smidt kommer till exempel fram till att ämnesspecifikt skrivande och skrivande inom temaarbeten ofta har fokus på innehållet och på kunskapsbyggande. Till skillnad från detta menar han att modersmålskrivandet istället oftare fokuserar form, genre och syfte (Smidt, 2007, s. 238). I analysen av skrivhandlingar kommer han också fram till att det mesta som skrivs har som syfte att strukturera kunskap eller beskriva något (Smidt, 2007, s. 240).

En ytterligare artikel är skriven utifrån samma utgångspunkter och samma material som denna artikel, men där funktion istället har fokuserats på i de diskursiva skrivuppgifterna. I *Det diskursiva skrivandets funktion* (Magnusson, 2018) studeras vilken funktion skrivuppgifterna i läromedlen har, med fokus på mottagare, ämnen och syften med skrivuppgifterna. Ivaničs skrivdiskurser (Ivanič, 2004) används som

3 Skrivhjulet är en analysmodell för skrivfunktioner som utvecklats av norska forskare, där det har identifierats sex olika grundläggande syften med skrivande som sedan kan realiseras genom olika skrivhandlingar. (Berge, Evensen & Thygesen, 2016).

analysverktyg och det som framkommer är bland annat att det framförallt är genrediskursen och processdiskursen som används, men att diskursen om sociala praktiker knappt förekommer. Diskursen om sociala praktiker utmärks av att eleverna får skriva autentiska texter som förekommer eller skulle kunna förekomma i samhälleliga sammanhang utanför skolan, texter med tydliga mottagare.

Det finns alltså en del studier som rör diskursivt skrivande på olika sätt, men förutom den egna studien som är skriven utifrån samma material och utgångspunkter som denna studie, saknas forskning om just hur det ser ut i årskurs 1 till 3 i en svensk kontext och just med fokus på skrivuppgifter.

Teoretiska utgångspunkter

På en övergripande nivå utgår studien från ett sociokulturellt perspektiv, där den sociala miljön, skrivande och texter, är betydelsefull för lärande (t.ex. Dysthe, 1996). Undervisningsformer och pedagogiska material är därmed utifrån ett sociokulturellt perspektiv avgörande och fungerar därför som utgångspunkt och fokus för denna studie.

I studien används därutöver *genrer*, *textaktiviteter* och *medierande redskap* som analytiska verktyg för att analysera skrivuppgifterna. *Genrer* och *textaktiviteter* används för att analysera metaspråkliga beskrivningar av diskursivt skrivande, texttypologier, i linje med Andersson Vargas användning (2014, s. 77-78).

Textaktiviteter innebär här allmänna språkliga verksamheter till skillnad från *genrer* som istället handlar om specifika språkliga verksamheter knutna till bestämda sociala syften och situationer (jfr Andersson Varga, 2014, s. 77-78; Ledin, 2006, s. 20ff). *Textaktiviteter* påminner mycket om det som utifrån andra teoretiska ramverk kallas för *basgenrer* (Holmberg, 2010), *skrivhandlingar* (Berge, Evensen & Thygesen, 2016) eller *framställningsformer* (Ledin, 2000). Det som i den här undersökningen har analyserats som *textaktiviteter* i skrivuppgifterna är alltså de handlingsverb som betecknar allmänna kommunikativa verksamheter knutna till skrivandet i skrivuppgifterna, till exempel *beskriva* och *instruera*. Det som har analyserats som *genrer* i läromedlen är utifrån detta till exempel recension och recept. *Genrer* kan sägas bestå av en eller flera *textaktiviteter*, där till exempel en *textaktivitet* som *instruera* används i *genren* *recept*. På så sätt handlar det om två olika nivåer. Rimligtvis är *textaktiviteterna* långt färre än *genrer*na, då de ingår i en generell modell över grundläggande språkliga handlingar eller verksamheter, till skillnad från *genrer* som är dynamiska, oändliga och förändras beroende på samhällets behov.

Inledningsvis görs en indelning i narrativa eller diskursiva skrivuppgifter och då analyseras framförallt den dominerande *textaktiviteten* eller *genren*, i linje med hur Borgström analyserar en dominerande *skrivhandling* som *grundhandling* (2014, artikel IV, ss. 11-34). I de mer specifika analyserna analyseras dock samtliga förekomster av *genre-* och *textaktivitetsbeteckningar*, och detta görs utifrån läromedlens skrivuppgifter, i rubrikerna och i brödtextern.

Analysen av *redskap* som förekommer i skrivuppgifterna, och som är tänkta att utveckla ett diskursivt skrivande, görs med hjälp av begreppet *medierande redskap*.

Magnusson

Medierande redskap definieras som de resurser man använder för att delta i sociala praktiker (Blåsjö, 2004, s. 30), där undervisning och läromedel är exempel på sådana praktiker på en övergripande nivå. Det som analyseras i denna studie är de medierande redskap som explicit tas upp i relation till diskursiva skrivuppgifter i läromedlen, till exempel *tankekarta* som verktyg för att skriva en faktatext.

Material och metod

Materialet i denna studie består av 19 läromedel i svenska för årskurs 1 till 3. För analysen valdes ett antal läromedel i svenska för årskurs 1 till 3 slumpvis ut. Det slumpvisa rörde vilka förlag som kontaktades, men när det gäller dessa förlag togs samtliga läromedel med som fanns i deras utbud 2015. Läromedlen kommer framförallt från Gleerups, Liber och Natur & Kultur och var läromedel som såldes 2015-2016, den period då detta mindre forskningsprojekt inleddes. Något ytterligare läromedel som jag har fått tag på i ett annat sammanhang under samma period togs dock också med. De läromedel som har valts ut är både så kallade basläromedel, läromedel som täcker in hela svenskämnet innehåll, och skrivläromedel, läromedel som enbart fokuserar skrivande (se kolumnen räckvidd i tabell 1). Läromedel som enbart är färdighetstränande har inte tagits med, då det i dessa läromedel saknas uppgifter där det handlar om skrivande av längre texter. Detta beskriver Westman (2012, s. 204) som övningar om skrivande till skillnad från övningar i skrivande. Vissa läromedel ingår i samma serie, men är uppdelade på olika årskurser. I tabell 1 finns en översikt, där titel, årskursangivelse (förskoleklass-årskurs 3), räckvidd (basläromedel-skrivläromedel) och antal diskursiva uppgifter i respektive läromedel (antal d.uppg) anges.

Läromedel	Årskurs	Räckvidd	Antal d.uppg
Prima svenska 1 (Hultén, R. 2013)	1	Bas	11
Prima svenska 2 (Hultén, R. 2015)	2	Bas	7
Skrivnivå 3 (Andersson, Å. 2013)	1-3	Skriv	0
Boken om svenska. För 1:an (Hägg, Å. & Perlkvist, K. 2014a)	1	Bas	1
Boken om svenska. För 2:an (Hägg, Å. & Perlkvist, K. 2014b)	2	Bas	1
Boken om svenska. För 3:an (Hägg, Å. & Perlkvist, K. 2014c)	3	Bas	6
Skrivmix. Start! läs och skriv i genrer (Sahlin, P. 2008)	3	Skriv	8
FORMA språket. Basbok ettan (Hultén, R. 2011a)	1	Bas	5
FORMA språket Basbok tvåan (Hultén, R. 2009b)	2	Bas	12
FORMA språket. Basbok trean (Hultén, R. 2011b)	3	Bas	11
Forma språket skriva A (Hultén, R. 2009a)	2-3	Skriv	1
Forma språket skriva B (Hultén, R. 2010)	2-3	Skriv	9
Bumerang skrivskola (Morrison, C. 2004)	2	Skriv	10
Grönt ljus skriva åk 3 (Bergman, C. & Jansson, Å. 2011)	3	Skriv	6
Språkskrinet: vi lär ordkunskap, språklära, skrivning 1 (troll) (Mårtensson, A. & Billström, M. 2009)	1-3	Bas	0
Språkskrinet clown: vi lär ordkunskap, språklära, skrivning 2 (clown) (Mårtensson, A. & Billström, M. 2010)	1-3	Bas	2
Diamantjakten (Felth Sjölund, I. & Hed Andersson, P. 2012)	Fk-3	Bas	5
Skriva svenska. Start (Hydén, G. 2010)		Skriv	5
Skriva svenska. A Hydén, G. & Martin, R. 2009)		Skriv	6

Tabell 1. Översikt över läromedel och inriktning på dessa läromedel

Undersökningsmaterialet består av läromedlens samtliga diskursiva skrivuppgifter. Först sammanställdes de olika skrivuppgifterna och sedan kategoriserades dessa i diskursiva eller narrativa. Av 210 skrivuppgifter kategoriserades 106 som diskursiva. De diskursiva skrivuppgifterna analyserades sedan utifrån vilka beskrivningar av diskursivt skrivande och vilka redskap för att skriva diskursivt som förekom. Vid analysen av hur det diskursiva skrivandet beskrevs undersöktes förutom skrivuppgifter också innehållsförteckningar då innehållsförteckningarna är särskilt relevanta när det gäller att analysera vilka principer för skrivande och texter som böckerna utgår från i sin helhet.

För analysen valdes *skrivuppgiften* som analysobjekt, de uppmaningar till och instruktioner för skrivande som finns i till exempel läromedel (jfr Skjelbred, 2008). Skrivuppgifter möjliggör lärande för elever, och undervisningsstöd för lärare.

Det är enbart skrivuppgifter som uttryckligen definierats som skrivande eller skrivträning utifrån kapitelrubriker som har analyserats. Skrivuppgifter kan både innehålla explicita instruktioner eller uppmaningar och olika underlag för det diskursiva skrivandet, övningar, exempel, modelleringar och/eller dekonstruktioner. Det kan till exempel handla om modelltexter, exempel på diskursiva texter som presenteras och eventuellt också dekonstrueras eller analyseras utifrån typiska drag. Skrivuppgifterna som har kategoriserats som diskursiva har analyserats utifrån vilka olika textaktiviteter och genrebeteckningar som förekommer i relation till skrivuppgifterna, liksom vilka olika medierande redskap som skrivuppgifterna innehåller. I en skrivuppgift som formuleras på följande sätt: "Skriv en faktatext. Beskriv ett djur som du tycker om. Använd en tankekarta för att planera ditt skrivande" skulle *faktatext* kategoriseras som en genrebeteckning, *beskriva* som en textaktivitet knuten till genren faktatext, och *tankekarta* skulle kategoriseras som ett medierande redskap.

I studien har endast skrivuppgifter som avser hela texter analyserats och skrivande av kortare textfragment och enstaka meningar har valts bort, till exempel "Skriv meningar. Skriv regler för Loves koja" (Hultén, 2009b, s. 21). Det är i detta sammanhang inte meningsfullt att relatera enstaka meningar och svar på frågor till diskursivt skrivande. Här har hela texter definierats som språkligt koherenta yttranden som har början och slut (jfr Ledin, 1999, s. 7ff). Vad som enligt detta ska kategoriseras som hela texter är dock inte entydigt. Skrivuppgiften "Skriv om ditt favoritplagg" (Hultén, 2011a, s. 41) har till exempel inte kategoriserats som en diskursiv text då det inte är tydligt att det är en hel text som eleverna förväntas skriva. Som diskursiv text har jag dock samtidigt kategoriserat "Beskriv hur man gör när man vässar sin penna" (Hultén, 20011, s. 91) därför att det finns en fullständig modelltext som underlag till skrivuppgiften.

Resultat

Resultatet delas upp i två avsnitt, där först förekomster av genre- eller textaktivitetsbeteckningar analyseras och sedan redskapen för att skriva diskursivt i läromedlen.

Magnusson

Genrer och textaktiviteter

I de undersökta läromedlen som såldes och marknadsfördes 2015, efter att nya styrdokument har införts 2011, har det diskursiva skrivandet en tydlig roll och får utrymme. 106 skrivuppgifter av 210 har analyserats som diskursiva i de 19 läromedlen. Dessa diskursiva skrivuppgifter innehåller genre- och textaktivitetsbeteckningar i rubrikerna och i brödtexten. Det finns dock få övergripande kategoriseringar av texter eller någon metaspråkligt uttryckt texttypologi. Begrepp som *sakprosa*, *textaktiviteter*, *genrer* eller *skrivhandlingar* förekommer sällan. Något exempel på *genre* (Hultén, 2011a, ss. 76-79; Hydén, 2010, s. 3; Sahlin, 2008, framsidan) finns dock, liksom *texttyp* (Hultén, 2015, ss. 30-31), men aldrig systematiskt och genomgående.

I tabell 2 framkommer att fyra olika textaktiviteter förekommer i läroboksmaterialet om olika former av samma textaktivitet kategoriseras som en enhet, *instruera* och *instruktion* till exempel. I den andra kolumnen av tabell 2 framgår antal förekomster och i den tredje kolumnen framgår hur många läromedel dessa förekomster fördelar sig på. 49 gånger används dessa textaktivitetsverb i skrivuppgifterna allt som allt.

Textaktivitet – diskursiva	Antal förekomster	Antal läromedel
beskriva/beskrivande/beskrivning	30	8
instruera/instruktion	10	6
förklara/förklarande /förklaring	8	4
argumentera	1	1
Totalt: 4 olika textaktiviteter	Totalt: 49 förekomster	

Tabell 2. Översikt textaktiviteter i läromedlen, antal förekomster av och fördelning av dessa textaktiviteter i läromedlen

Till skillnad från genrer är det enbart textaktiviteter som förekommer på både en överordnad rubriknivå och en underordnad brödtextsnivå. *Beskriva/beskrivning* och *instruera/instruktion* är de vanligaste textaktiviteterna, och dessa textaktiviteter förekommer också i styrdokumentet (Lgr 11), varför resultatet inte är överraskande. Det finns dock andra textaktiviteter från läroplanen i svenska som inte används ofta. *Förklarande texter/förklaringar* förekommer i läroplanen, men är inte en vanlig textaktivitet i läromedlen. Om detta beror på att det är en särskilt komplicerad textaktivitet att lära ut eller om det finns genrer där denna textaktivitet tränas eller är tänkt att ingå implicit är dock oklart.

I fullständiga texter samverkar ofta flera textaktiviteter. I en akademisk text återfinns till exempel textaktiviteter som beskriva, analysera och diskutera. I de analyserade skrivuppgifterna i denna undersökning är detta dock mycket ovanligt. Det är oftast en textaktivitet eller genrebeskrivning i rubriken och en i brödtexten. Dessa kan variera utifrån mönstren för otydlighet som tagits upp tidigare, men det är aldrig flera olika textaktiviteter i en och samma skrivuppgift. Detta kan sannolikt ha med årskursen och åldern på eleverna att göra, där skrivandet av komplexa texter med olika textaktiviteter sannolikt är svårt i lågstadiet, då eleverna precis har börjat skriva sammanhängande texter överhuvudtaget.

När texter kategoriseras i skrivuppgifterna är det vanligast att de kan kategoriseras som genrer. Det är nio diskursiva genrer som benämns i läromedlen (se tabell 3, kolumn 1) jämfört med fyra textaktiviteter. Med tanke på att textaktiviteter är få och mer grundläggande är denna skillnad dock inte anmärkningsvärd. Den vanligaste genrebeteckningen är *faktatext* som förekommer vid 40 tillfällen – i 12 av de 19 läromedlen.

Diskursiva genrer	Förekomster i läromedlen	Antal läromedel
faktatext	40	12
(bok)recension	7	4
insändare	4	2
(tidnings)artikel	3	2
(reklam)annons	5	3
(kalas)inbjudan	2	2
(nyhets)notis	3	1
recept	2	2
vittnesmål	1	1
Totalt: 9 olika genrer	Totalt: 67 förekomster	

Tabell 3. Översikt diskursiva genrer, antal förekomster och fördelning av dessa genrer i läromedlen

Av 67 olika genrebeteckningar består 40 av dessa av faktatexter, vilket motsvarar 60 procent av alla diskursiva genrer som benämns. Att just *faktatext* här framstår som den vanligaste och mest vedertagna genren är inte överraskande då läroplanen (Lgr 11) exemplifierar just med *faktatext*. Att då *arbetsbeskrivning* och *spelinstruktion* inte finns i läromedlen, trots att de finns med i läroplanen, är enligt samma logik dock överraskande.

I övrigt tyder variationen i sammanställningen på att det inte finns någon tydlig kanon eller något vedertaget mönster när det gäller vilka genrer som benämns och därmed vilka genrer eleverna får lära sig att skriva utifrån läromedlen, och inte heller någon tydlig systematik i beteckningarna, till exempel grad av specifikation. *Tidningsartikel* och *recension* är till exempel två genrebeteckningar på olika specifikationsnivåer utan att de presenterats som delar av en texttypologi.

Det är mindre vanligt med benämningar av textaktiviteter i skrivuppgifterna jämfört med hur ofta benämningar av genrer förekommer. I vissa fall används dock både genre och textaktivitet i skrivuppgifterna – ”Instruktion - ett recept” (Hydén & Martin, 2009, innehållsförteckning), beroende på hur man ser på den nominaliserade formen av *instruera*. I ett av läromedlen används därutöver textaktiviteter genomgående som överordnad beskrivning av skrivuppgifter:

Innehållsförteckningen i figur 1, där textaktiviteterna *berätta*, *beskriv* och *förklara* används som överordnade rubriker, kan ses som en tydlig illustration av tanken att allmänna eller grundläggande textaktiviteter konstruerar eller ingår i mer specifika genrer, här genom att textaktiviteten *förklara* på rubriknivån preciseras i genren *recept* på en underordnad mer specifik nivå. Det finns dock även underordnade rubriker som inte är genrebeteckningar, till exempel *Ett föremål och Symboler*.

INNEHÅLL	
BERÄTTA!	4
Återberätta 4	Brev 8
Notis 11	Dagbok 14
Berättelse 18	
BESKRIV!	22
Ett föremål 22	En person 26
Reklamannons 29	Faktatext 32
FÖRKLARA!	36
Symboler 36	Förklara en lek 38
Förklara vägen 41	Recept 44

Figur 1. Innehållsförteckning, Hydén (2010)

Att genrebeteckningar är vanligare än beteckningar på textaktiviteter i dessa svenska läromedel är intressant i relation till de texttypologier, de sätt att kategorisera och benämna texter och textrelationer på, som används i Norge. Utifrån vad som framkommer i till exempel Bach (2015) har man i Norge både i styrdokument och i nationella prov slutat att använda genrekategorier som utgångspunkt för skrivande till förmån för textaktiviteter eller skrivhandlingar. Där menar man att utgångspunkten för skrivandet är syftet eller funktionen, och att elever sedan ska ha möjlighet att realisera dessa funktioner på olika sätt, i olika genrer. De menar också att genrelandskapet förändras fort och att genrer därför lätt tappar giltighet. Av den anledningen används alltså textaktiviteter eller skrivhandlingar istället för genrer i norskt skolskrivande (Bach, 2015, s. 38), medan det är tvärtom i dessa svenska skrivuppgifter.

Även om vissa textaktiviteter och genrer verkar vara mer vedertagna än andra i de svenska skrivuppgifter som analyseras här, skiljer det sig ändå relativt mycket mellan de olika skrivuppgifterna i de olika läromedlen, framförallt i systematik och hierarkier. I vissa fall verkar det också finns en oklarhet i denna systematik och i dessa hierarkier.

Precis som Westman (2012) tar upp i sin artikel som handlar om skrivuppgifter i mellanstadiet används till exempel *berätta* på flera nivåer i dessa läromedel, även i ett och samma läromedel. *Berätta* verkar i läromedlen ha en allmän funktion, samtidigt som kategorin också används som en specifik textaktivitet. Detta innebär att eleverna ibland förväntas berätta hur personer ser ut när de skriver beskrivande texter, medan de andra gånger förväntas att berätta i samband med att de skriver berättande texter. Av den anledningen blir gränsen mellan narrativa och diskursiva genrer och textaktiviteter oklar, vilket också kan påverka elever och få elever att precis som Nyström Höög beskriver, välja narrativa strategier i diskursiva texter (2010, s. 8). En otydlig texttypologi och otydliga gränser mellan genre- och textaktivitetsbeteckningar är naturligtvis också en utmaning för läraren.

Vid flera tillfällen består oklarheten i skillnader mellan den övergripande rubriknivån och den underordnade brödtextnivån. I en skrivuppgift i ett av läromedlen

uppmanas eleven *berätta* när det enligt rubriken handlar om miljö- och personbeskrivningar (Hultén, 2015, s. 16). Här används alltså både *berätta* och *beskriva* om en och samma aktivitet i en och samma skrivuppgift, vilket kan skapa oklarhet. I en annan skrivuppgift förväntas eleverna *berätta* i en diskursiv faktatext. Eleven ska skriva en faktatext och i instruktionen står då att: ”använd tankekarta när du ska berätta” (Bergman & Jansson, 2011, s. 24). I ännu ett exempel används både *berätta* och *beskriva*. I rubriken står det ”Beskriva – en plats som jag känner till” medan det i instruktionen står: ”Nu ska du berätta om en plats som finns på riktigt” (Hydén, 2010, s. 13).

Det finns också otydligheter när det gäller innehållsförteckningars rubriknivåer. I de flesta läromedel används textaktiviteter och genrer parallellt med varandra.



Innehåll

Välkommen! 3

1 Återberätta – en egen upplevelse 4
Fågelboet

2 Beskriva – fakta om ett djur 8
Jätteormen

3 Brev – personligt brev 12
Brev till Lina

4 Beskriva – en bokkaraktär 16
Bettan

5 Berättelse – en fabel 20
Schimpansen och kamelen

6 Instruktion – ett recept 24
Modellera

7 Berättelse – en folksaga 28
De tre bockarna Bruse

8 Bokrecension – säga sin åsikt 32
Den långa resan till Amerika

9 Dikt – en berättelse på rim 36
Vårpromenad

10 Förklara – vad händer och varför 40
Bakterier

11 Insändare – säga sin åsikt och övertala andra 44
Den perfekta presenten

12 Pjäsmanus – berättelse att spela upp på scen 48
Koka soppa på en spik

Figur 2. Innehållsförteckning med textaktiviteter och genrer (Hydén & Martin, 2009)

I figur 2 används textaktiviteter som *beskriva*, *förklara* och *instruktion* i rubrikerna, men också genrer som *recept* och *insändare*. Detta kan göra att textrelationer och hierarkier blir otydliga för såväl lärare som elever, även om varje rubrik också presenteras med en explicit förklaring eller definition, till exempel: *Förklara – vad händer och varför*.

Magnusson

I innehållsförteckningen till ett läromedel förekommer också till exempel *beskrivning* och *tidningsartikel* på samma nivå utifrån rubrikerna (Hägg & Perlkvist, 2014c, innehållsförteckning), även om *beskrivning* också ingår som textaktivitet i genren *tidningsartikel*.

I vissa fall består slutligen den potentiella otydligheten i att genre- eller textaktivitetsbeteckningar saknas överhuvudtaget. Med utgångspunkt i synsättet på skrivande som situerat och beroende av sin kontext kan elever och lärare uppleva det som svårt att veta vad det är för skrivande som förväntas och vad funktionen med detta skrivande är, till exempel i detta exempel från ett av läromedlen: "Gör en intervju: Skriv en text om en kompis utifrån intervjun" (Hägg & Perlkvist, 2014b, s. 18-19). Här framgår det inte vad det är för text som ska skrivas och det saknas en tydlig genre- eller textaktivitetsbeteckning som kan guida en lärare eller elev.

Redskap för att skriva diskursivt

Av de 106 diskursiva skrivuppgifterna finns stor variation när det gäller redskap för att skriva diskursivt. Det finns allt från explicita skrivuppgifter där det tydligt framgår hur skrivandet ska genomföras till skrivuppgifter som enbart anger produkten, slutmålet, och eventuellt vilken textaktivitet eller genre det rör sig om. Det är skrivuppgifter med explicit beskrivna redskap som kan analyseras utifrån begreppet *medierande redskap*, de redskap och strategier som erbjuds eleverna för att kunna fullfölja skrivuppgifterna och som lärare kan använda som stöd.

Det finns ett antal mönster när det gäller medierande redskap i läromedlen som har blivit tydliga vid genomgången av av materialet. Dessa mönster kan knytas till redskap som stöttar *innehåll*, *struktur* och *språk*. Det finns alltså en mängd medierande redskap som kan kategoriseras som innehålls-, struktur- eller språkstödjande, där det innehålls- och strukturstödjande är långt vanligare än det språkstödjande. Mönstren som har med innehåll, struktur och språk att göra kan jämföras med den metodik som förknippas med genrepdagogen, där olika grundläggande framställningsformer för texter och skrivande lärs ut genom synliggöranden av just strukturella, språkliga och innehållsliga val (jfr Johansson, 2009). Trots att innehåll och struktur motsvarar olika dimensioner av skrivande stöttar redskapen ofta båda dessa dimensioner samtidigt, och behandlas därför under en gemensam rubrik.

Medierande redskap – innehåll och struktur

De flesta medierande redskap är både innehålls- och strukturstödjande, vilket innebär redskap för att stödja eleven i både vilket innehåll och vilken struktur som är lämplig i skrivandet av en specifik skrivuppgift. Det kan här handla om modelltexter, listor av olika slag, tankekartor, stödande frågor, lucktexter, stödord eller modellmeningar, ordbanker eller ordsamlingar och textdekonstruktioner. Här stöttas eleverna genom innehållsförslag (ämnen, teman, områden) och genom strukturstödjande frågor, nyckelmeningar, lucktexter och illustrationer. Andra redskap som har med strukturen att göra rör var signatur, rubrik och datumangivelser ska placeras.

En specifik och vedertagen form av struktur- och innehållsstöd är tankekartor, och

det är det vanligaste medierande redskapet i läromedlens diskursiva skrivuppgifter. Tankekartan bidrar också till ett synliggörande av såväl struktur och innehåll, och används vid skrivandet av framförallt faktatexter, men vid något tillfälle också bokrecensioner. Exempel från läromedlen är: "Skriv en faktatext om hästen. Ta hjälp av tankekartan" (Hägg & Perlkvist, 2014a, s. 39) och "Gör en tankekarta om ett djur. Skriv en faktatext. Använd tankekartan" (Hultén, 2011a, s. 37). Tankekartorna består ofta av verbalspråkligt formulerade innehållsliga teman, och ringar och linjer som illustrerar relationer mellan dessa innehållsliga teman.



Figur 3. Tankekarta djur, (Hultén, 2011a, s. 32)

I den här tankekartan, figur 3, där hund står i centrum, är de huvudsakliga innehållsliga temana *raser*, *skötsel*, *utrustning* och *mat*. Dessa fyra innehållsliga delar länkas i sin tur samman genom linjer till mer underordnade teman. På det sättet ges stöd både i vilka innehållsliga teman som är relevanta – här på två nivåer, och hur dessa strukturellt hör ihop med hund och med andra teman.

Tankekartan används också i ett av läromedlen på två olika nivåer. På den första

Magnusson

nivån gäller det hur själva arbetsprocessen kan struktureras av eleven, och på den andra nivån hur det innehållsliga temat kan struktureras och vilket innehåll som är relevant i relation till detta.

I figur 4 exemplifieras detta första steg där eleven erbjuds att strukturera upp sin arbetsprocess med hjälp av en tankekarta, och där tankekartan består av frågor - "Vad ska jag ta reda på?", "Vad vet jag?", "Hur ska jag hitta fakta?" och "Vad ska jag göra med min text?" (Hultén, 2011, s. 35). I ett nästa steg ska en tankekarta konstrueras om ett valt djur. Detta innebär att struktur både har med innehåll och formulerande av text att göra, men att det också kan ha med en mer kognitiv arbetsprocess att göra.

SKRIVA

Välj ett djur som du vill skriva en faktatext om.

Jag ska skriva om: _____

Hur ska du hitta fakta?

- Skriva om det jag redan kan.
- Läs i en faktabok.
- Intervjua eller fråga någon.
- Undersöka något.
- Använda Internet.



Skriv en tankekarta.



Figur 4. Exempel på tankekarta relaterat till tankeprocessen (Hultén, 2011b, s. 35)

Andra exempel på struktur- och innehållsstöd rör listor, som både fungerar som innehålls- och strukturstöd. Det kan till exempel vara listor med innehållsliga ämnen eller teman som bör ingå i den skrivna texten, samtidigt som listformatet och ordningen också indikerar en struktur. I ett av läromedlen erbjuds eleverna att intervjua en vuxen på skolan och sedan skriva en text om detta.

Du ska ta reda på

- 1) Yrke
- 2) Arbetsuppgifter
- 3) Om de trivs
- 4) Vad personen drömde om som liten
- 5) Hobby, fritidsintressen

(Felth Sjölund & Hed Andersson, 2012, s. 56)

När sedan frågorna ska formuleras och bli till en text – i detta fall en artikel – används ett annat medierande redskap. Då formuleras närmast en lucktext som fungerar som redskap för att strukturera skrivandet.

The form is enclosed in an orange border and contains the following text and labels:

- rubrik**: _____
- ingress**: **Klass _____ har provat på att arbeta som journalister. De har skrivit frågor och intervjuat olika personer som arbetar i skolan.**
- brödtext**: _____ har intervjuat _____
som arbetar som _____
_____ arbetsuppgifter är att _____

Arbetet är _____

När _____ var liten drömde _____
om att bli _____
På sin fritid _____

Figur 5. Exempel lucktext (Felth Sjölund & Hed Andersson, 2012, s. 56)

I figur 5 erbjuds eleverna stöd i hur de ska formulera en tidningsartikel utifrån intervjun som de har genomfört, något som alltså närmast kan betecknas som en lucktext, en sorts mall för hur ett personporträtt i artikelform normalt kan se ut.

Magnusson

En annan, något mindre vanlig, typ av struktur- och innehållsstöd framkommer metaspråkligt i relation till instruktionerna till skrivuppgifterna. I ett sådant exempel tas struktur och skrivprocess upp i en och samma recept-skrivuppgift: "Skriv ett eget recept, ett riktigt eller påhittat. Börja med ingredienserna och beskriv sedan hur man ska göra." (Hägg & Perlkvist, 2014c, s. 58). Att använda metaspråkliga tidsmarkörer som *börja* och *sedan* indikerar här struktur. Detta motsvarar också den struktur som den färdiga texten förväntas ha. Uppmaningar att beskriva ingredienser och hur man ska göra fungerar därutöver som innehållsstöd.

Medierande redskap som indirekt har med struktur och innehåll att göra är till exempel modelltexter. Det som har kategoriserats som modelltexter är de hela genre- eller texttypsspecifika texter som används som förebilder och förberedelse för det egna skrivandet. I vissa fall erbjuds eleverna enbart att läsa dessa texter, medan de i andra fall också erbjuds det som jag har kallat för dekonstruktion. Detta innebär att texterna analyseras och att särskilda typiska drag, strukturella och innehållsliga, markeras och pekats ut.

6 Instruera – hur man gör, steg för steg


Hur du gör en handdocka

Du behöver:

- en gammal socka
- tygremсор
- synål
- sytråd
- garn
- runda knappar
- små pärlor

Gör så här:

1. Krama ihop tygremsorna till en liten boll.
2. Vänd sockan ut och in. Sy fast bollen i sockans häl.
3. Vänd tillbaka sockan. Trä den sedan över handen. Peta in sockans tå, så får dockan en mun.
4. Sy runt munnens kant, så att munnen inte åker ut igen.
5. Dekorera dockan med hår och ögon.



Målet: Vad som ska göras.

Vad läsaren behöver för att nå målet.

Vad läsaren ska göra för att nå målet.

Alla meningar börjar med ett verb.

Numren visar i vilken ordning läsaren ska arbeta.

Bilderna hjälper läsaren att förstå instruktionerna ännu bättre.

Figur 6. Exempel modelltext, (Hydén, 2010, s. 34)

I figur 6 handlar det om en instruerande text som illustreras genom en modelltext. Denna modelltext dekonstrueras, det vill säga analyseras utifrån typiska drag som markeras och exemplifieras utifrån texten – numren som visar vilken ordning som gäller, vad som kännetecknar de olika delarna i texten, vad som behöver göras och vilket språkbruk som kan användas för att realisera detta. Strukturen illustreras både med siffror och bilder och de innehållsliga delarna separeras med rubriker och stycken – och beskrivs i matchande färglagda rutor till höger.

I Vuorenpääs avhandling (2016) finns exempel på hur en lärare på tavlan konstruerar en modelltext för att skriva faktatext, och även i det exemplet verkar det vara strukturen som är särskilt central – att en faktatext består av rubrik och fyra meningar. Det som dock är intressant i det exemplet är att det verkar vara andra saker än skrivande av text som är fokus för undervisningen, närmare bestämt övande av bokstaven å, formulerandet av bokstäver och att skriva fint. Att det handlar om att skriva text verkar här vara sekundärt förutom att mönstret med fyra meningar och en rubrik tas upp och verkar vara välbekant för eleverna – här i årskurs 1. Exemplet i figur 6 är precis som de andra exemplen i denna undersökning helt fokuserat på skrivande av text.

Sammantaget finns i de undersökta läromedlen många olika redskap som stödjer elevernas möjlighet att strukturera och innehållsligt planera sitt skrivande, även om tankekartor och modelltexter är det absolut mest vedertagna i dessa läromedel för årskurs 1 till 3 i svenska. Funktionen för dessa olika redskap kan framförallt knytas till en av de funktioner som formulerats i skrivhjulet, nämligen kunskapsstrukturering och kunskapslagring (jfr Berge, Evensen & Thygesen, 2016).

Medierande redskap – språk

De medierande redskap som kan relateras till en språkstödande funktion i relation till skrivande av diskursiva texter är jämförelsevis väldigt få. Några exempel finns i ett av läromedlen (Hydén, 2010), och det handlar då framförallt om medierande redskap i relation till modelltextdekonstruktioner. Det finns alltså enbart ett läromedel, uppdelat i två delar, där språkliga redskap presenteras, men där används det å andra sidan genomgående. Det kan till exempel handla om särskilda verbformer eller ordklasser som tas upp i relation till särskilda skrivuppgifter och texttyper, men också om särskilda tidsrelaterade ord eller sammanhangsord som hjälper eleverna att strukturera och knyta ihop sina texter. Ofta förekommer dessa redskap i relation till modelltexter, som alltså då får exemplifiera eller illustrera de olika språkliga redskapen, samtidigt som de beskrivs metaspråkligt.

I nedanstående exempel, figur 7, ska ett recept skrivas, och en modelltext med ett färdigt recept presenteras på vänstersidan, där också små flikar pekar ut specifika drag i genren recept. Ett av dessa särskilda drag som presenteras har med språk att göra – meningar som ska börja med verb. På högersidan utvecklas detta något och det beskrivs att meningarna ska vara uppmaningar och det ges exempel där verben i uppmaningarna kursiveras.

6 Instruktion – ett recept

Hur du gör modellera

Modellera är lätt att forma till olika figurer. Du kan göra din egen modellera.

Du behöver:




- 1 kopp vetemjöl
- ½ kopp salt
- 1 kopp vatten
- 2 matskedar bakpulver
- 1 matsked matolja
- karamellfärg

Gör så här:

1. Lägg mjöl, salt, vatten, bakpulver och matolja i en skål.
2. Blanda allt ordentligt.
3. Häll över blandningen i en kastrull.
4. Koka blandningen i tre minuter på låg värme (ha en vuxen bredvid dig när du gör detta). Rör hela tiden ordentligt.
5. Tillsätt karamellfärg. Rör om tills färgen ser jämn ut.
6. Låt blandningen kalla. Lägg den i en plastpåse i kylskåpet.

Gör figurer

Du kan göra figurer med pepparkaksformar.
Du kan göra en orm.
Du kan göra en blomma.

Rubrik

Inledning

Lista 1: ingredienser

Lista 2: instruktioner i ordningsföljd

Meningarna börjar med ett verb

Tips

Teknik och stil

Vad handlar texten om?

Redan i rubriken får läsaren se vad som är målet – vad det ska bli i slutet. Därefter kommer en kort inledning som ska göra läsaren nyfiken. Om rubriken och inledningen verkar intressant vill läsaren kanske prova på att följa receptet.

Saker som behövs – ingredienser

Skribenten har räknat upp vad som behövs för att göra modellera. Sakerna står i en lista så att det blir lätt för läsaren att pricka av att allt finns. Listan är skriven i punkter – en sak för varje punkt.

- 1 kopp vetemjöl
- ½ kopp salt

Vad läsaren ska göra

Instruktioner måste oftast ges i en bestämd ordning. Därför är listan "Gör så här" numrerad. Då vet läsaren vad som ska göras för det första, för det andra, för det tredje och så vidare.

Uppmaningar


Instruktioner berättar rakt på sak vad läsaren ska göra. Därför skriver skribenten meningar som är uppmaningar:

Lägg mjöl ... Blanda allt ...
Tillsätt karamellfärg ...

Alla dessa meningar börjar med ett verb.

Tips

Skribenten ger läsaren tips om hur modellera kan användas.



Figur 7. Medierande redskap – språk (Hydén, 2010, s. 24)

Att använda verb i nutid vid skrivande av texter är ett medierande redskap som förekommer även i relation till faktatextskrivande, och verb som tas upp som särskilt användbara i detta sammanhang är *är* och *har*. I relation till skrivuppgifter där beskrivningar övas tas användningen av precisa ord upp. Adjektiv tas sedan upp i relation till argumentationsskrivande, medan sakord, substantiv och sammansättningar tas upp i relation till instruktioner – där också *men* och *och* representeras som rekommenderade redskap för att knyta ihop texten.

Det närmaste exemplet på språkligt medierande redskap i något av de andra läromedlen är att det i ett av läromedlen ska användas beskrivande ord vid skrivandet av en broschyr – "För att locka turisterna måste man måla sitt språk med positiva, beskrivande ord" (Sahlin, 2008, s. 29). Vad beskrivande ord är beskrivs inte ytterligare, men i en lucktext som föregår det egna skrivandet får eleven möjlighet att fylla i sådana beskrivande ord – till exempel "Här kan du köpa mängder av _____ godis till rabatterat pris". Genom denna lucktextövning får elever möjligen indirekt en förståelse för vad som sedan efterfrågas av dem själva i den senare skrivuppgiften.

Medierande redskap som är språkstödande är alltså sammanfattningsvis ovanliga, och detta gäller även ett språkligt metaspråk som används i relation till skrivande av texter. Det finns en mängd övningar i läromedlen där eleverna uppmanas att sortera ord utifrån ordklasser och också andra övningar där eleverna ges möjlighet att öva på ett sådant metaspråk, men detta språk relateras inte till skrivande av texter på något tydligt sätt. Detta kan relateras till resultat i Walldéns studie (2017) där skrivläromedel analyseras utifrån hur genrer beskrivs. Även i den studien blir det tydligt att läromedlen inte fungerar som ett effektivt stöd när det gäller att uppmärksamma språkliga mönster och kännetecken, i det här fallet runt genrer.

Diskussion

Syftet i denna studie var att undersöka dels hur det diskursiva skrivandet beskrivs i termer av genrer eller textaktiviteter i ett antal läromedel, dels vilka redskap för att skriva diskursivt som presenteras i läromedlen.

Variation, taxonomi och otydlighet

När det gäller genrer och textaktiviteter verkar det sammantaget finnas otydligheter i många av läromedlen när det gäller texttypologier och hur texterna ska beskrivas. Det verkar finnas en komplexitet och en osäkerhet i hur skrivande i allmänhet och diskursivt skrivande i synnerhet ska benämnas i analysen av textaktiviteter och genrer. Genre- och textaktivitetsbeteckningarna är delvis motsägelsefulla och de rör sig delvis på olika taxonomiska nivåer, framförallt när det gäller grad av specifikation. Relationen mellan genrer och textaktiviteter blir utifrån vad som framkommer i dessa läromedel därmed otydlig och därför kanske också ett sämre stöd för en lärare i undervisningen.

Även i styrdokumentet finns en oklarhet när det gäller relationen mellan textaktiviteter och genrer, och med tanke på styrdokumentets normerande funktion är det följdriktigt att oklarheter även förekommer i de verksamheter som styrs av styrdokumentet, där läromedlen är en av flera olika resurser. I läroplanen framkommer en funktionell språksyn, och många av formuleringarna tyder på inspiration från genreskolans indelningar i textaktiviteter, även om det där också kallas basgenrer eller framställningsformer. I övrigt finns i läroplanen både textaktiviteter – *beskrivande och förklarande texter*, och *genrer – faktatext* och *spelinstruktioner*. Medan man i Norge vill att frihet ska finnas i hur olika syften med skrivandet relateras till olika textaktiviteter i skrivhjulet (Bach, 2015), låser man i den svenska läroplanen fast textaktiviteter och genrer i en fast – och samtidigt ibland något oklar – texttypologi. Där ska eleverna beskriva och förklara i faktatexter, men också skriva personbeskrivningar och arbetsbeskrivningar – som ett exempel på en instruerande text. Oklarheterna i taxonomin och den tydliga principen att utgå från genrer i första hand i den svenska läroplanen stämmer väl med de resultat framkommit i denna studie, men också med de resultat som Iversen och Otnes (2012) kom fram till i sin några år äldre analys av genrer och textaktiviteter i årskurs 8-10 i Norge, vilket tyder på att användningen av genrebeteckningar i skrivuppgifter är ett mer generellt mönster, som först nyligen verkar ha förändrats i Norge. I sin artikel *Skrivförmåga på prov* (2014, s. 221) menar också Borgström att det behövs en entydig domänbeskrivning, vad skrivande och skrivförmåga är. Han exemplifierar med otydligheten i användningen av genrekategorier i gymnasiets nationella prov. I sitt resonemang exemplifierar han med utvecklandet av två modeller för skrivande och skrivfunktion, australiska genreskolan respektive det norska skrivhjulet. Drivkraften bakom utvecklingen kopplar han just till behovet av professionslegitima beskrivningar av skrivdomäner (2014, s. 217).

Det är också möjligt att oklarheterna beror på att textsärdrag och textskillnader är alltför komplexa för att kunna fångas i en entydig texttypologi. I Borgström och Yassins artikel (2014) studeras berättande och den modell de utgår från identifierar

Magnusson

åtta olika typer av eller resurser för berättande, vilket som ett exempel kan vara en anledning till att just textaktiviteten *berätta* återkommer i många olika sammanhang.

Utgångspunkten att använda ”strategier för att skriva olika typer av texter med anpassning till deras typiska uppbyggnad och språkliga drag” i läroplanen (Lgr 11) är en utgångspunkt som ligger väl i linje med en funktionell språksyn och den senaste tidens forskning när det gäller diskursivt skrivande och det diskursiva skrivandets roll i skolan. Det behövs dock också en tydlig texttypologi för hur texter och skrivande ska beskrivas och benämnas på olika nivåer, som stöd för utvecklandet av ett gemensamt och professionellt metaspråk för lärare och som stöd och tydlighet för elevernas utveckling.

Resultaten visar dock också på en relativt stor repertoar för lärare och elever när det gäller skrivande i årskurs 1 till 3. Elever erbjuds att skriva nio olika diskursiva genrer och fyra olika textaktiviteter, ibland sammanhörande, ibland inte. Det framkommer också indikationer på att vissa av de diskursiva genrerna är mer vedertagna än andra, framförallt då *faktatext* som ger intryck av att vara den vanligaste diskursiva genren i läromedlen. Detta ligger också i linje med det som Vuorenperä (2016) kommit fram till i sin avhandling. Man kan också se att några av läromedlen har en utgångspunkt i en texttypologi där textaktiviteter ingår i skrivandet av genrer. Detta verkar vara en framkomlig väg för att hantera den komplexa textverkligheten som vi har att förhålla oss till, och det visar att läromedlen är på god väg när det gäller diskursivt skrivande, även om ett etablerat metaspråk än så länge saknas och att genre- och textaktivitetsbeteckningar till viss del glider runt.

Likriktning i redskap

När det gäller redskapen för att skriva diskursivt, framkommer en annan typ av mönster. Här är det inte frågan om variation utan snarare om likriktning. Sammantaget framgår av resultaten i denna studie att det framförallt är struktur och innehållsteman eller typer av innehåll som tränas i relation till skrivande av diskursiva texter. Detta kan å ena sidan ses som enahanda, men å andra sidan ses som rimligt utifrån de styrdokument som läromedelsförfattare, likväl som undervisande lärare, har att förhålla sig till.

Om den stora fokuseringen på struktur ska ses som enahanda bör man komma ihåg att diskursivt skrivande rymmer många olika typer av textaktiviteter eller genrer, så givet detta behöver likartade redskap inte per automatik vara enahanda. Eftersom det struktur- och innehållsstöd som erbjuds dock rör ett begränsat antal olika typer av skrivuppgifter, där faktatexter är det vanligaste, kan det möjligen ändå ses som otillräckligt. Även om det alltså naturligtvis är stora variationer mellan den struktur som eleverna förväntas använda sig av i en faktatext och i en instruktion, handlar det fortfarande enbart om en avgränsad del av all den komplexa kunskap som krävs för att det ska vara möjligt att skriva en sammanhängande diskursiv text av ett visst slag.

Den stora fokuseringen på struktur ligger i linje med resultaten i Smidt (2007) när det gäller skrivande i modersmålsämnet, men också i linje med Magnusson (2018)

där de diskursiva skrivuppgifternas funktion studeras. Funktion studerades utifrån diskurser och det framgick då att processdiskursen var den mest förekommande diskursen i relation till skrivuppgifterna, och i denna var det planering och just strukturerande av innehåll som var det centrala.

Att strukturstöd är det vanligaste stödet i dessa skrivuppgifter kan anses som begränsande, men samtidigt kan det också ses som rimligt utifrån vad som står i det centrala innehållet i svenska i årskurs 1 till 3 (Skolverket, 2011):

- strategier för att skriva olika typer av texter med anpassning till deras typiska uppbyggnad och språkliga drag
- personbeskrivningar
- beskrivande och förklarande texter, till exempel faktatexter för barn, och hur deras innehåll kan organiseras
- instruerande texter, till exempel spelinstruktioner och arbetsbeskrivningar, och hur de kan organiseras med logisk ordning och punktuppställning i flera led.

Här framgår att det är typisk uppbyggnad och organisering av innehåll som är det centrala, och utifrån detta är det fokus som läromedelsförfattarna har valt rimligt. I detta sammanhang är också relationen till det genrepedagogiska synsättet tydlig, där undervisningen ska vara explicit och där struktur och innehåll är viktiga aspekter i undervisningen av skrivande.

Luckor och potentialer

Way, Joiner och Seaman (2000) har gjort en indelning av olika typer av informationsmängd och därigenom stöd (prompts), som olika uppgifter erbjuder och de skiljer mellan *bare prompts*, *vocabulary prompts* och *prose model prompts*. Detta innebär att uppgifter antingen saknar information och stöd (bare prompts), att det förekommer stöd i ordförrådet (vocabulary prompts), genom ordlistor eller dyligt, eller att det erbjuds stöd genom modell- eller exempeltexter (prose model prompts). Även om modellen använts när det gäller främmandespråksundervisning är den delvis tillämplig här, då det finns *bare prompts*, skrivuppgifter helt utan stöd, men där det är vanligare med *prose model prompts*, där modelltexter och exempeltexter fungerar som stöd och utgångspunkt i skrivuppgifterna. Det som då inte förekommer är ordförrådsstöd, *vocabulary prompts*. Förutom någon idélista i något av läromedlen är detta någonting som ytterligare hade kunnat stötta elever i utvecklandet av ett ämnesspecifikt ordförråd. Utifrån resultaten i denna undersökning skulle det sedan också kunna läggas till en ytterligare kategori – *structure prompts*, för att beteckna det omfattande stöd i struktur som ges i dessa diskursiva skrivuppgifter.

Holten Kvistad och Smemo (2015) kommer fram till dels att formuleringarna av skrivuppgifter är avgörande för hur väl elever lyckas med sitt skrivande, dels att explicit formulerade uppgifter minskar gapet mellan starka och svaga skribenter. I denna undersökning framkommer att det finns en hel del explicita drag i många av

Magnusson

skrivuppgifterna. Eleverna får framförallt stöd i skrivprocessen och när det gäller att planera och strukturera skrivandet. Det skulle dock kunna vara större variation och stödet skulle kunna vara än mer explicit. I vissa uppgifter saknas helt explicita drag och elever lämnas på egen hand med ett stort tolkningsarbete, något som utifrån Holten Kvistads och Smemos (2015) resultat framförallt drabbar svagare skribenter.

Det som framförallt saknas är medierande redskap som stöder elevernas utveckling av ett metaspråk för språk. Det saknas redskap för att explicitgöra och medvetandegöra elever om språkliga särdrag och kännetecken som är typiska för en särskild textaktivitet eller genre. Det var enbart två av läromedlen där detta förekom i relation till skrivande av texter, vilket kanske är lite förvånande då det uttryckligen står i det centrala innehållet för svenskämnet i årskurs 1 till 3 att eleverna ska utveckla strategier för att skriva olika typer av texter med anpassning till deras typiska uppbyggnad - och just språkliga drag.

Det är också otillräckligt i relation till det som Nyström Höög skriver med anledning av att diskursivt skrivande blivit allt viktigare att lära ut i skolorna. Hon menar att elever förvisso hanterar skrivhantverket, men att de många gånger har svårt med textkompetensen, som hon menar utmärks av en förmåga att växla texttyp. Hon menar också att en stor del av förklaringen ligger i skolans undervisning, där forskning har visat att undervisningen i diskursivt skrivande inte är tillräckligt explicit:

Undersökningarna inom området skolskrivande pekar på behovet av en mera systematisk skrivträning som explicit formulerar vilka språkliga egenskaper som krävs av olika slags texter och som ger eleverna handfasta instruktioner om vilka moment som måste genomföras för att olika slags texter ska kunna fylla sina syften. Det finns behov både av en undervisningsmodell och av ett metaspråk, som gör det möjligt för eleverna att tala om sina texter.

Nyström Höög (2010, s. 9)

Utifrån detta finns alltså en utvecklingspotential för läromedelsförfattare om de ska kunna stötta lärare och elever på ett allsidigt och effektivt sätt när det gäller explicita instruktioner i allmänhet och språkligt metaspråk i synnerhet, vare sig det handlar om konsekventa texttypologier eller redskaps- och stödstrukturer i skrivuppgifter.

Referenser

- Ammert, N. (red.) (2011). *Att spegla världen: läromedelsstudier i teori och praktik*. 1. uppl. Lund: Studentlitteratur.
- Andersson Varga, P. (2014). *Skrivundervisning i gymnasieskolan: svenskämnets roll i den sociala reproduktionen*. (Diss.) Göteborg: Göteborgs universitet.
- Bach, C. (2015). Eksamensoppgaver i norsk etter 13 år. Sensorstemmer fra våren 2012 og våren 2014. I H. Otnes (red.) *Å invitere elever til skriving: ulike perspektiver på skriveoppgaver*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Berge, K-L. (2005). *Norske ungdommers skrivekompetanse. Vol I och II*, Oslo: Universitetsforlaget.

- Berge, K. L. & Evensen, L. S. & Thygesen, R. (2016). The Wheel of Writing: a model of the writing domain for the teaching and assessing of writing as a key competency, *The Curriculum Journal*, vol. 27, nr. 2, ss.172-189.
- Bergh Nestlog, E. (2009). *Perspektiv i elevtexter. Skriftligt argumenterande i grundskolans mellanår*, (lic.-avh.) Växjö: Växjö universitet.
- Borgström, E. (2014). *Skrivbedömning: uppgifter, texter och bedömningsanvisningar i svenskämnets nationella prov*. (Diss.) (sammanfattning) Örebro: Örebro universitet.
- Blåsjo, M. (2004). *Studenters skrivande i två kunskapsbyggande miljöer*. (Diss.) Stockholm: Stockholms universitet.
- Dysthe, O. (1996). *Det flerstämmiga klassrummet: Att skriva och samtala för att lära*. Lund: Studentlitteratur.
- Hagberg-Persson, B. & Wiberg, C. (2013). *Elever visar vad de kan: Två studier kring ämnesprovet i svenska och svenska som andraspråk för årskurs 3*. Uppsala: Gruppen för nationella prov i svenska och svenska som andraspråk, Institutionen för nordiska språk vid Uppsala universitet.
- Halliday, M. A. K. (1978). *Language as social semiotic: the social interpretation of language and meaning*. London: Edward Arnold.
- Hertzberg, F. (2006). Genreskrivning under senare skolar: att berätta räcker inte. I L. Bjar (red.). *Det hänger på språket*. Lund: Studentlitteratur.
- Holten Kvistad, J. & Smemo, H. (2015). Den gode skriveoppgaven? En studie av fellestrekk ved vellykkede skriveoppgaver fra Normprosjektet. I H. Otnes (red.). *Å invitere elever til skiving: ulike perspektiver på skriveoppgaver*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Holmberg, P. (2010). Text, språk och lärande. Introduktion till genrepedagogik. I M. Olofsson (red.). *Symposium 2009: genrer och funktionellt språk i teori och praktik*. Stockholm: Stockholms universitets förlag.
- Hultman, T. (1989). Skrivutveckling i ett pragmatiskt perspektiv. I C. Sandqvist & U. Teleman (red.). *Språkutveckling under skoltiden*. Lund: Studentlitteratur.
- Ivanič, R. (2004). *Discourses of Writing and Learning to Write. Language and Education*. Lancaster: Lancaster University, Departement of Linguistics and Modern English. vol. 18, nr. 3. ss. 220-245.
- Iversen, H. M. & Otnes, H. (2012). Sjangrer og skrivehandlinger i lærebøker for norskfaget på ungdomstrinnet. I *FoU i Praksis 2011. Rapport fra konferanse om praksisrettet FoU i lærerutdanning. Trondheim, 26. og 27. april 2011*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Johansson, B. (2009). Knutbyprosjektet. I M. Axelsson (red.). *Många trådar in i ämnet: genrepedagogiskt arbete i Knutbyskolan*. Stockholm: Utbildningsförvaltningen.
- Liberg, C. (2014). Att tala om innehåll och ämnesstämmor i elevtexter i tidiga skolar. I R. Hvistendahl & A. Roe (red.). *Alle tiders norskdidaktiker: Festskrift til Frøydis Hertzberg på 70-årsdagen*. Oslo: Novus Forlag.
- Ledin, P. (1999). *Texter och textslag: en teoretisk diskussion*. Rapport nr 27 från projektet Svensk sakprosa. Lund: Institutionen för Nordiska språk, Lunds universitet.

Magnusson

tet.

- Ledin, P. (2000). Veckopressens historia: del II. (Rapporter från projektet Svensk sakprosa. 29.) Lund: Institutionen för Nordiska språk, Lunds universitet.
- Ledin, P. (2006). *Projektansökan för projektet Textaktiviteter och kunskapsutveckling i skolan*. Örebro: Institutionen för humaniora, Örebro universitet.
- Magnusson, J. (2018). Det diskursiva skrivandets funktion – en läromedelsanalys. *Nordic Journal of Literacy Research*, vol. 4, nr. 1. ss. 22-41.
- Martin, J.R. (1984). Language, register and genre. I F. Christie (red.). *Children Writing: reader* (ss. 21-30). Geelong Victoria, Australia: Deakin University Press.
- Martin, J. R. & Rose, D. (2008). *Genre relations: mapping culture*. London: Equinox.
- Norberg Brorsson, B. (2007a). *Man liksom bara skriver. Skrivande och skrivkontexter i grundskolans år 7 och 8*, Örebro: Örebro universitet.
- Norberg Brorsson, B. (2007b). Diskursivt skrivande i grundskolan, *Svenskläraren*, vol. 51, nr. 4.
- Nyström Höög, C. (2010). Mot ökad diskursivitet? Skrivutveckling speglad i provtexter från årskurs 5 och årskurs 9, *FUMS-rapport nr 228*, Uppsala: Uppsala Universitet.
- Ongstad, S. (2004). *Språk, kommunikasjon og didaktikk: norsk som flerfaglig og fagdidaktisk resurs*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Otnes, H. (red.) (2015). *Å invitere elever til skrivning: ulike perspektiver på skriveoppgaver*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Rose, D. & Martin, J. R. (2012). *Learning to write, reading to learn: genre, knowledge and pedagogy in the Sydney school*. Sheffield: Equinox.
- Selander, S. & Skjeltbred, D. (2004). *Pedagogiske tekster for kommunikasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skjeltbred, D. (2008). Skrivning i laeremidler på småskoletrinnet. I R. T. Lorentzen & J. Smidt (red.). *Å skrive i alle fag*. (ss. 169-190) Oslo: Universitetsforlaget.
- Skolverket (2006). *Läromedlens roll i undervisningen. Rapport 284*, Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Skolverket.
- Smemo, J & Solem, H (2015). Oppgavedesign, utfordringer og erfaringer, I H. Otnes (red.). *Å invitere elever til skrivning: ulike perspektiver på skriveoppgaver*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Smidt, J. (2007). Hva skrivning brukes til. Ett års skrivning på 4. trinn. I T.L. Hoel & S. Matre (red.). *Skrive for nåtid og framtid. 1. Skrivning i arbeidsliv og skole*. Trondheim: Tapir.
- Vuorenpäälä, S. (2016). *Litteracitet genom interaktion*. (Diss). Örebro: Örebro universitet.
- Walldén, R. (2017). Genrer och språkliga resurser i grundskolans läromedel – ett funktionellt perspektiv. *Forskning om undervisning och lärande*, vol. 5, nr. 2. ss. 101-119.
- Way D.P., Joiner, E. G. & Seaman M. A. (2000). Writing in the secondary foreign

language classroom: the effects of prompts and tasks on novice learners of French. *The Modern Language Journal*, vol. 84, nr 2. ss. 171-184.

- Westman, M. (2012). "Fyll i och skriv på!" Analys av skrivuppgifter i läromedel i svenska för årskurs 4, I D. Skjelbred & A. Veum (red.). *Literacy i Laeringskontekster*, Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Wiksten Folkeryd J. (2014). Hjärtan, hjul och himlakroppar: Innehåll i elevers sakprosatexter på lågstadiet. I P. Andersson, P. Holmberg, A. Lyngfelt, A. Nordenstam & O. Widhe (red.). *Mångfaldens möjligheter: Litteratur och språkdiktik i Norden*. Göteborg: Nationella nätverket för svenska med didaktisk inriktning (SMDI). S. 115-130.
- Wirdeñas, K. & Holmberg, P. (2010). Skrivpedagogik i praktiken: Textkedjor, textsamtal och texttypologier i tre svensklärares klassrum. *Språk & stil*, NF 20, ss. 105-131.

Läromedel

- Andersson, Å. (2013) *Skrivnivå 3*. Stockholm: Liber .
- Bergman, C. & Jansson, Å. (2011). *Grönt ljus Skriva åk 3*. Gleerups Utbildning AB.
- Felth Sjölund, I. & Hed Andersson, P. (2012). *Diamantjakten. Arbetsbok*. 1. uppl. Stockholm: Natur & kultur.
- Hulten, R. (2009a). *Forma språket. Skriva. A*. 1. uppl. Malmö: Gleerups.
- Hultén, R. (2009b). *Forma Språket Paket Basbok Tvåan 20*. Malmö: Gleerups.
- Hultén, R. (2010). *Forma språket. Skriva. B*. 1. uppl. Malmö: Gleerups.
- Hultén, R. (2011a). *Forma Språket Basbok Ettan*. Gleerups Utbildning AB.
- Hultén, R. (2011b). *Forma Språket Paket Basbok Trean 20*. Malmö: Gleerups.
- Hultén, R. (2013). *Prima svenska. 1*. 1. uppl. Malmö: Gleerups utbildning.
- Hultén, R. (2015). *Prima svenska. 2, [Basbok]*. 1. uppl. Malmö: Gleerup.
- Hydén, G. (2010). *Skriva svenska. Start*. Sollentuna: Adastraläromedel.
- Hydén, G. & Martin, R. (2009). *Skriva svenska. A*. Sollentuna: Adastraläromedel.
- Hägg, Å. & Perlkvist, K. (2014a). *Boken om svenska, För 1:an*. 1. uppl. Stockholm: Liber.
- Hägg, Å. & Perlkvist, K. (2014b). *Boken om svenska, För 2:an*. 1. uppl. Stockholm: Liber.
- Hägg, Å. & Perlkvist, K. (2014c). *Boken om svenska, För 3:an*. 1. uppl. Stockholm: Liber.
- Morrison, C. (2004). *Bumerang skrivskola*. Malmö: Gleerups.
- Mårtensson, A. & Billström, M. (2009). *Språkskrinet: vi lär ordkunskap, språklära, skrivning*. 2. tr. Nacka: Majema.
- Mårtensson, A. & Billström, M. (2010). *Språkskrinet: vi lär ordkunskap, språklära, skrivning : [clown]*. 3. tr. Nacka: Majema.
- Sahlin, P. (2008). *Skrivmix. Start! : [läs och skriv i genrer]*. 1. utg. Stockholm: Natur & kultur.