

Södertörns högskola | Institutionen för kultur och lärande
Examensarbete 15hp | Språk och litteratur för blivande svensklärare –
Avancerad | vårterminen 2014

En trädgård, en boksamling och det väl valda ordet

– Genrepedagogik för skriftspråksutveckling hos framgångsrika respektive mindre framgångsrika skriftspråkare i gymnasiet

A garden, a library and the opposite word

– Genre pedagogy for writing development of successful and less successful highschool writers

Av: Oscar Björk
Handledare: Linda Kahlin

Abstract

This is a qualitative analysis that, based on systemic functional linguistics, or SFL, and genre theory, has aimed to study the genre pedagogical implications on written language as they occur in narrative stories and expositions whilst the model is introduced.

Systemic functional linguistics is a linguistic theory that views the organisation of language as functional options for meaning; language is a set of resources to channel meaning through realisation. Genre theory elucidates the pragmatic and educational uses of SFL in the categorizing of language in configurations of meanings as they are set and understood in different cultures. The purpose of the survey is to do so with focus on successful and less successful writers by attempting to answer two primal issues:

1. How is development of written language in reference to the introduction of the genre pedagogical model visible in the studied texts?
2. How does genre pedagogical teaching influence successful and less successful writers as visible in their writing with a certain purpose?

To answer these issues the survey is based on narratives and expositions written by high school students who have been divided into two groups according to the purpose of the survey. One text in each genre has been written by the students before and after lessons based on the genre pedagogical learning wheel explaining the relevant genres. Thereafter the texts have been analysed, both in accordance to the staging of the relevant genres, but also with an inductive focus on the variations of the texts. The results show that significant development of the texts, after the genre pedagogical lessons, is visible in both student groups in different ways. This demonstrates how the genre pedagogical approach to teaching language is a method that is able to lift students regardless of their prior merits.

Key words: language, linguistics, systemic functional linguistics, genre, genre pedagogy, writing, narratives, expositions

Innehållsförteckning

Abstract	2
Inledning	4
<i>"There is no meaning outside of power" – Martin & Rose (2008:19)</i>	4
<i>Bakgrund</i>	5
<i>Tidigare forskning</i>	7
<i>Syfte & Frågeställningar</i>	11
<i>Teori</i>	11
Systemisk-funktionell lingvistik – Michael Halliday	11
<i>Metod</i>	19
Elevgrupp	19
Undervisning	19
Uppgifter	21
Ljudinspelningar	23
Analys	24
Urval	24
Resultat	26
Analys av text inom den berättande genren	26
<i>Grupp 1: Berättande text (b1) – "Vända blad"</i>	26
<i>Grupp 1: Berättande text (b2) – "Att festa rätt"</i>	29
Induktiv jämförelse av texterna (b1) och (b2) - Grupp 1	31
<i>Grupp 2: Berättande text (b1) – "Vända blad"</i>	32
<i>Grupp 2: Berättande text (b2) – "Att festa rätt"</i>	35
Induktiv jämförelse av texterna (b1) och (b2) - Grupp 2	37
Analys av text inom den argumenterande genren	39
<i>Grupp 1: Argumenterande text (a1) – "Att fira eller inte fira, det är frågan"</i>	39
<i>Grupp 1: Argumenterande text (a2) – "Legalize it?"</i>	41
Induktiv jämförelse av texterna (a1) och (a2) – grupp 1	43
<i>Grupp 2: Argumenterande text (a1) – "Att fira eller inte fira, det är frågan"</i>	44
<i>Grupp 2: Argumenterande text (a2) – "Legalize it?"</i>	46
Induktiv jämförelse av texterna (a1) och (a2) - Grupp 2	48
Diskussion och slutsatser	49
Källhänvisning	57
<i>Tryckta källor</i>	57
<i>Elektroniska resurser</i>	57
Bilaga 1	58
<i>Elevtexter</i>	58
Olivias första berättande text (a1)	58
Olivias andra berättande text (b1)	58
Annas första argumenterande text (a2)	59
Annas andra argumenterande text (b2)	59
<i>Gemensamt konstruerade texter</i>	59
Berättande text	59
Argumenterande text	60

Inledning

"There is no meaning outside of power" – Martin & Rose (2008:19)

På något sätt kommunicerar vi alla med varandra. Vi kanske sjunger vackra sånger, eller demonstrerar mot ojämlikheter. Vi kanske ber någon om hjälp med att översätta vad som står på kvittot, eller manar gilden till kamp mot antagonisten i dataspelet. Någon gång har vi alla för första gången, trevande utforskat våra kommunikativa verktyg för att söka kontakt med någon annan som också kan kommunicera tillbaka. I skolor runt om i världen har vår vilja att kommunicera och de språkfärdigheter som kommer från uppväxten sedan strukturerats som grammatik, ordförråd och förmåga att uttrycka oss på ändamålsenliga sätt. Det handlar om en färdighet, men lika mycket om en rättighet att uttrycka sig och fylla världen med ord som betyder något. Men vad betyder egentligen det vi säger, och vem ska avgöra vem av oss som säger det som betyder mest och bäst? Självklart tycker du och jag att våra röster ska vara lika mycket värda och få lika stor betydelse i det stora hela. Men är det verkligen så? Har alla av oss verkligen en relation till makten att få definiera och uttrycka en röst som också har påverkan på andra och samhället? Och om det finns sådana olikheter, vad kan vi göra åt saken? För att alla människor ska få likvärdiga röster så krävs stora, och inte minst obekväma förändringar för den världsordning vi – vissa mer motvilligt än andra - idag förhåller oss till. Men inte minst krävs att skolan, som är en så central del av språkutvecklingen i våra liv, ständigt diskuteras och utvecklas i fråga om pedagogiska teorier och didaktiska metoder, och det är med detta övergripande syfte som denna undersökning motiverats.

Den svenska skolan är i en snabbt dalande utvecklingskurva, där PISA-undersökning efter PISA-undersökning pekar på sämre elevresultat, något som får politikerna att stirra på ägandeformer och huruvida vi kan betygsätta-igång eleverna till större framgångar. Den politiska debatten handlar dock inte i lika stor utsträckning om vilka pedagogiska motiv som kan lyfta kunskaperna i skolan, något som inte bara motiverar denna undersökning utan även den samlade pedagogiska forskarkåren. Svenskämnet har ett tydligt och omfattande syfte som i stor utsträckning utgår från elevens behov och rätt i skolan så väl som i samhället. I läroplan för gymnasieskolan, GY11, kan man läsa att *"[Eleverna] ska också ges möjlighet att utveckla sådana kunskaper om muntlig och*

skriftlig kommunikation som behövs i arbetslivet och för vidare studier.” (Skolverket 2011). Vilken roll spelar pedagogiken i detta?

Bakgrund

I språkundervisning och i synnerhet skriftspråksundervisning så finns mallar och metoder för att analysera och bedöma utvecklingsprocesser inom språkets olika segmentella beståndsdelar, så som performansanalysen. Dylika modeller betraktar med rätta språket som regelstyrt, och i exempelvis performansanalysens fall, som möjligt att utveckla genom att lokalisera förbättringsområden för att sedan helt enkelt rätta till de problem som syns. Problemet med en dylik analys och metod är att språkets funktion i en social kontext inte tas i beaktande för utvecklingen av språket. En text som syftar till att berätta om hur en komplicerad händelse löstes, kanske mår bra av ett utvecklat och målade språk med många bisatser och adjektivistiska verb. Medan ett kommando från en brandman till en annan i färd med att rädda livet på en fastklämd person i ett brinnande hus, kanske mår bra av att inte vara så utvecklat och vackert. Men vad bestämmer då detta? Och hur ska man veta i vilken situation som de utvecklade och vackra meningarna gör bäst nytta?

Den svenska skolan har sedan 80-talet hävdad vikten av att vara en skola för alla elever. För att leva upp till sådana ambitioner vilar skolans verksamhet på styrdokument som från riksdag till klassrum syns i allt från debatter om ägandeformer, till betygsskalor och stoff i undervisningen. Det är en aspekt av skolverksamheten som är konstant övervakad och utvärderad för att uppnå bästa resultat. Men trots detta är skolans ambition att vara en skola för alla enbart delvis säkrad. Det finns flera delar som spelar in för att skolan ska kunna vara en skola för alla; en av dem är de pedagogiska och didaktiska teorierna och metoderna. Om målet är en skola för alla, så måste väl ändå även metoderna vara metoder för alla?

Det är viktigt att undersöka skriftspråkliga pedagogiska metoder som syftar till att stödja en bred repertoar för skrivande hos elever. Inte minst för att skolan har en direkt avgörande och förberedande roll inför livet efter skolan och, motiverat av detta, bör erbjuda en stabil och omfattande grund för skriftspråklig kommunikation till alla elever. Gymnasieskolan har redan idag många möjligheter att möta sådana krav, genom exempelvis bred och varierad svenskundervisning, särskilt riktade resurser till elever i

behov av särskilt stöd, bättre samarbeten med bibliotek, etcetera. Skolan blir däremot inte sällan lidande av otillräckliga resurser eller snedfördelningar av de resurser som står till hands inom en begränsad budget som inte alltid klarar att finansiera skolans ambitioner. Detta är självfallet en viktig variabel. Men åtgärderna behöver inte alltid vara begränsade till skolans resurser, utan ibland handlar det om ett mod att våga utvärdera strukturer och lyfta fram alternativa pedagogiska inriktningar. Men likväl dominerar en traditionellt inriktad språkundervisning i gymnasieskolan där språket och språkutvecklingen är något som åläggs språkundervisningen på ett mer eller mindre isolerat sätt, och heller inte alltid på ett sådant sätt att elevernas skriftspråkande nyanseras och utvecklas till en särskilt bred repertoar. Att så är fallet måste självklart inte innebära att en traditionell uppdelning mellan ämnesområdena är något som stjälpel eleverna och försvårar skolgången i allmänhet och skriftspråkandet i synnerhet, men det är likväl en fråga för utvärdering.

Denna undersökning står, med denna bakgrund, på två ben där det ena benet består av den ofta begränsande svenskundervisningen i kombination med framväxten av språk teorin systemisk-funktionell lingvistik (härmed SFL), en teori som förklarar språket som ett system av verktyg för att kanalisera mening på ändamålsenliga sätt. Denna teori har gett upphov till framväxten av genrepedagogiken, och denna undersökningens andra ben. Maktaspekten av språk är en central del av genrepedagogiken. Så som det inledande citatet visar så menar några av genrepedagogikens primära förespråkare, Jim Martin och David Rose (Martin & Rose 2008) att språkliga uttryck alltid bär med sig spår av relationer till makt och maktutövande. Men hur rör detta undervisning i skolan?

Genrepedagogiken förklarar, med grund i SFL's genrebegrepp, språkutveckling som något som bör vara knutet till kunskapsutveckling inom ett särskilt ämne. Detta innebär att genrepedagogen skulle hävda att undervisning i exempelvis Historia ska vara knutet till det ämnesspecifika språk som talar om historieämnet, för att språkutvecklingen ska kunna bli så bred som möjligt. Inom svenskundervisningen appliceras genrepedagogiken på de olika valmöjligheter en elev har (eller bör ha) för att uttrycka mening på ett eller annat sätt: berättande text, återgivande text, instruerande text, argumenterande text, etcetera. Emedan genrepedagogiken angriper språket på många

segmentella plan av språket, så är det på detta plan som denna undersökning kommer äga rum.

Elever i färd med att lämna gymnasieskolan för att söka leva upp till livets och arbetsmarknadens krav bör utrustas med så många meningskanaliserande alternativ till skriftspråkliga uttryck som möjligt. I och med att SFL bygger på en maktaspekt av språket som verktyg likväl som språkets uteslutande effekter, så är det lätt att hävda att teorin värnar om alla elevers möjlighet till att möta livet efter skolan och på så sätt vara en teori för alla. Och genrepdagagogikens kompensatoriska ansatser hjälper till att motivera varför just denna pedagogiska metod är lämplig i fråga om tillgängliggörande av de SFL-motiverade skriftspråkliga verktygen. Men innan den framväxande genrepdagagogiska undervisningen kan anses vara en metod för att leva upp till skolans mål så är det viktigt att undersöka hur ett introducerande av metoden påverkar skriftspråksutvecklingen hos framgångsrika respektive mindre framgångsrika skriftspråkande elever. Är det en metod för alla?

Tidigare forskning

Denna undersökning är en del av forskningen kring hur ett introducerande av genrepdagagogik i språkundervisning påverkar gymnasieelever som tidigare inte haft några erfarenheter av genrepdagagogik. Det finns därmed två centrala forskningslägen att redogöra för och använda i kontextualiserande syfte; det ena berör vad dylika undersökningar visat på, och det andra berör SFL och den genrepdagagogiska begreppsapparaten. Till att börja med finns få, om alls någon, undersökning som har liknande avgränsningar och vilar på liknande material som denna undersökning. Genrepdagagogiken har, kanske framförallt med hänsyn till dess kompensatoriska ansatser, främst fokuserats och studerats i forskning kring andraspråkstalare, alternativt elever i unga åldrar. Ett exempel på dylika undersökningar är språkforskaren Mariana Sellgrens avhandling från 2011, i vilken andraspråkstalare fokuseras. Sellgrens avhandling (2011) utgår dock från SFL och i övrigt liknande teoretiska ramar som denna undersökning och kompletterar därmed denna undersöknings begreppsapparat.

Trots ett relativt utforskat fält, är det svårt att skriva en undersökning inom genrepdagagogik som inte berör projektet *Text- och kunskapsutveckling i skolan (TOKIS)*.

En av Sveriges ledande forskare inom genrepedagogik, Per Holmberg, är del av projektet och har tillsammans med Per Ledin, Karolina Wirdenäs och Daroon Yassin, skrivit flera för denna undersökning relevanta artiklar. I en av artiklarna i projektet (Holmberg 2010b) motiverar Holmberg själva genrepedagogikens grunder med hänvisning till, med exempel från sin egen erfarenhet, undervisnings generella godtycklighet och behovet av teoretiska motiv för densamma. Holmberg förespråkar genrepedagogiken och skriver om hur dess grunder kan översättas från Sydneyskolans australienska skolkontext till den svenska. (Holmberg 2010b:13ff) Holmberg och övriga involverade i projektet TOKIS har därmed bland annat sett ett behov av en ytterligare specificerande kategorisering av det rörliga begreppet *genre*, som ofta i svensk skola främst handlar om texters uppdelning i exempelvis deckare, reportage, recept, etc. Detta genrebegrepp går att jämföra med framväxten av nyretorisk genre teori som i likhet med genrepedagogiken uppehåller sig vid genrebegreppet, men som alltså betraktar genre som något annat i förhållande till begreppets sociala funktioner (Holmberg 2010a:2). Denna allmänna tolkning av genrebegreppet menar Holmberg bör behållas i och med att den ofta har en betydligt vidare funktion än den språkvetenskapliga kategorisering som genrepedagoger är i behov av (Holmberg 2010b:15). Detta resonemang resulterar i användandet av begreppet *basgenre*¹, som alltså översätter Sydneyskolans engelska *genre*, och beskriver texttypers övergripande genrepedagogiska kategorier (berättelser, återberättelser, beskrivningar, instruktioner, ställningstaganden och förklaringar).

Holmberg redogör för dessa kategorier genom elevtexter och föreslår även hur lärare kan använda sig av en inventeringsmall för att lättare se genrepedagogikens möjligheter till variation och hur varierad undervisning läraren ger eleverna därmed. Holmberg redogör även för några av de grundläggande frågeställningarna bakom SFL som i arbetet med teorin och genrepedagogiken utmynnat i ett antal begrepp som förklarar hur skriftspråk skapar olika sorters betydelse (Holmberg 2010b:19ff). Dessa slags betydelser är mer eller mindre kontextbundna och används på olika sätt beroende på i vilken basgenre texten hör hemma. Berättande texter skapar exempelvis ofta samband

¹ I Holmberg 2010a används istället *textaktivitet*, men med hänvisning till Holmbergs resonemang i Holmberg 2010b kommer jag att använda mig av begreppet *basgenre* för att tydligare visa på släktskapet i undersökningens teoretiska grunder.

mellan information genom tidsförlopp, medan informationen i en instruerande text ofta presenteras som ett led i ett slags kausal kedja.

Holmberg argumenterar med stöd i detta resonemang för vikten av att läraren är aktivt varierande av de möjligheter hen ger för eleven att skriva texter inom olika basgenrer; på så sätt innebärande möjligheter för eleven att hitta nya sätt att uttrycka sig på (Holmberg 2010b:23). Genrepedagogiken föreslår därmed textsamtalet som den effektivaste metoden för att ge dessa möjligheter till eleverna, och att detta sker med lärarens aktiva deltagande i stöttande vägledare inom Vygotskijs teori och proximal utveckling (Holmberg 2010b:23f). Textsamtal brukar inom genrepedagogiken struktureras i enlighet med det så kallade *genrehjulet* (se figur 4), något som även Holmberg förespråkar. Han föreslår dessutom ett tillägg till den traditionella modellen med en femte fas som skulle innebära ytterligare en diskussion kring elevernas nu färdiga texter utifrån den första fasens fokus på förankring och funktion (Holmberg 2010b:25). Med stöd i detta resonemang argumenterar Holmberg för genrepedagogiken som en god grund för undervisning som syftar till ge alla elever stöd, inte minst i skriftspråksutveckling.

Ur ett kritiskt perspektiv av den genrepedagogiska didaktiken så konstaterar dock Holmberg att det kan vara svårt att skriva en förklarande text om ingen undrar, eller en argumenterande text om inget står på spel (Holmberg 2010b:9). Holmberg förklarar inte något konkret svar på kritiken utan lyfter snarare vikten av att problematisera, resonera och utveckla genrebegreppet, bland annat med hänvisning till nyretorikens genrebegrepp.

Projekt TOKIS har resulterat i flera artiklar och publikationer som mycket förtjänstfullt berör och nyanserar genrepedagogik och skriftspråksutveckling på olika sätt. Flera av dem berör denna undersökning, bland annat i fråga om begreppsapparat som ovan framgår, men färre berör själva undersökningens syfte och resultat. I Ledin (2013) diskuteras dock den argumenterande basgenren där det lyfts fram att den generellt sett är av mer komplicerad art än exempelvis den berättande (som dessutom ofta används redan i språkundervisning på lågstadiet).

Rörande forskningsläget kring begreppsapparaten som undersökningen vilar på så har Språkforskaren Beverley White (2010) har författat en artikel som hanterar problematiken med att översätta den systemisk funktionella lingvistikens teoretiska andemening och syfte till en modell för praktisk undervisning (White 2010:52). Artikeln behandlar dock främst den funktionella grammatikens ben av SFL, men talar likväl om hur basgenrer är strukturerade i enlighet med dess individuella syften och använder den argumenterande genren som exempel (White 2010:52). För att på ett pedagogiskt sätt tydliggöra en texts genrestegsstruktur för eleverna och för att göra dem bekanta med dylika strukturer, föreslår White att genrestegen kan kastas om och byggas upp igen av eleverna. Detta med hänvisning till det SFL-baserade *genrehjulet*. White menar därtill att textens struktur är retorisk i och med att syftet styr textens konstruktion. (White 2010:55ff).

White argumenterar för att det genom att tydliggöra textens struktur blir lättare för eleverna att fokusera på innehållet och de övertygande skriftspråkliga tekniker de behöver (White 2010:60). Den genrestegsstruktur som White hänvisar till består av *titel, introduktion, argument 1 med utveckling, argument 2 med utveckling, argument 3 med utveckling* och *konklusion* (White 2010:59). Introduktionen består enligt White av en bakgrund, en tes och en kort presentation av textens tre huvudargument. Dessa huvudargument utvecklas sedan i det följande genresteget, och återkommer även i konklusionen. Att söka efter dessa argument som ett återkommande mönster i texten menar White är ett bra sätt att se hur författaren vägleder läsaren genom argumenten.

Slutligen vill jag kort behandla forskningen av Pauline Gibbons, som har blivit något av en profil och en genrepdagagogikens förkämpe idag. I Gibbons (2009) förklarar hon djupgående hur genrepdagagogisk undervisning bör fungera i praktiken och i synnerhet med fokus på andraspråkstalare. Stort fokus läggs på elevens kunskapsutveckling i relation till lärarens stöttande av eleven så som den motiveras av Vygotskys teori om den proximala utvecklingszonen (Gibbons 2009:42f). Gibbons använder sig även av en genredefinition som rymmer med den definition som denna undersökning vilar på och som presenteras i Martin & Rose (2008), men däremot tolkar hon själva syftet med de olika basgenrererna något annorlunda.

Exempelvis hävdar Gibbons att syftet med den berättande genren är att underhålla och att vara sedelärande, medan Martin & Rose talar om att den berättande texten åsyftar ett redogörande av hur en komplikation lösts. I detta läge menar jag att Gibbons anlägger ett värderande perspektiv på den berättande texten; den ska vara underhållande, vilket talar om textens kvalitet framför författarens syfte att berätta om hur en komplikation lösts, som alltså främst bottnar i författarens eget skriftspråkande (Gibbons 2009:164). Därtill hänvisar Gibbons till basgenrestrukturen som en västerländsk konstruktion, något som direkt motsägs av Martin & Rose (2008:69) som menar att den berättande genrens struktur är något som syns i en mängd kulturer och inte är koncentrerade till västerlandet. Gibbons talar heller inte uttryckligen om genrestegsstruktur och vad som konstituerar densamma i fråga om faser eller dylikt som skulle fungera som meningsbärande segment av berättelsen. Detta, i kombination med att Gibbons (2009) främst uppehåller sig vid andraspråkstalare gör att hennes resonemang och resultat främst används som en referenspunkt i denna undersökning.

Syfte & Frågeställningar

Syftet med denna undersökning är att undersöka hur genrepedagogisk undervisning påverkar framgångsrika respektive mindre framgångsrika skriftspråksanvändare i fråga om skrivande av berättande och argumenterande text. För att leva upp till undersökningens syfte vilar undersökningen på två primära frågeställningar:

1. Hur ser skriftspråksutvecklingen hos eleverna i undersökningen ut i samband med introducerandet av den genrepedagogiska undervisningen?
2. Hur påverkar den genrepedagogiska undervisningen framgångsrika respektive mindre framgångsrika skriftspråkarens textproducerande med särskilt syfte?

Teori

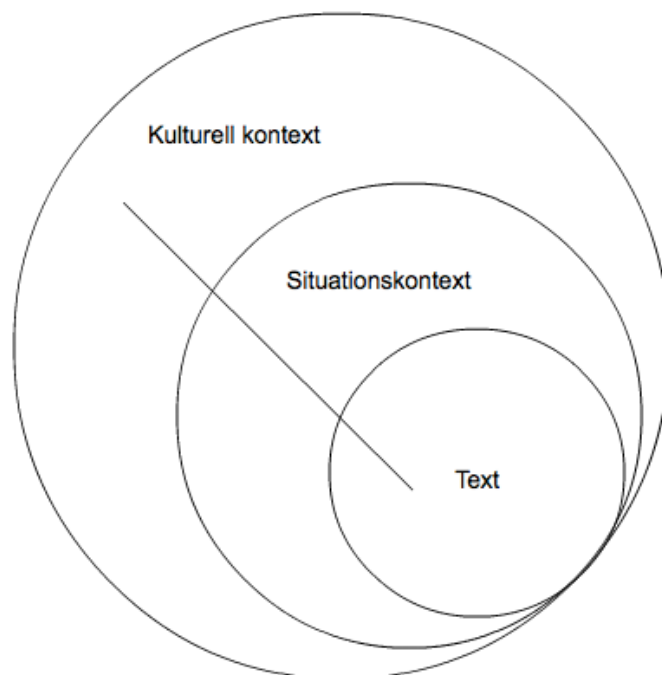
Systemisk-funktionell lingvistik – Michael Halliday

Systemisk-funktionell lingvistik är en lingvistisk teori som betraktar språket som ett socialemiotiskt system. Teorin betraktar språket som dels systemiskt, det vill säga språket som verktyg för sätt att uttrycka mening, och dels funktionellt, innebärande att språket utvecklas inom ramarna för dess användning. Teorin är i mångt och mycket under ständig utveckling och kommer därmed inte redogöras för i sin helhet i denna

undersökning. Däremot kommer två primära grunder i SFL fokuseras i arbetet med undersökningen, registerteori och genreteori (konkretiserad i genrepedagogik). En av de grundläggande utgångspunkterna för SFL är relationen mellan texten och den kontext som den utvecklats inom; text i kontext, som innebär att texten enbart till fullo kan förstås inom ramarna för denna kontext (Martin & Rose 2008:9). För att förstå sambandet mellan kultur och text så används begreppet *realisering*. Martin & Rose förklarar:

”Realisation is a kind of re-coding – like the mapping of hardware through software to the images and words we see on the screen on our computer [...] The concept of realisation embodies the meanings of ‘symbolising’, ‘encoding’, ‘expressing’, ‘manifesting’ and so on” (Martin & Rose 2008:10).

Den kontextuella sfären delas inom SFL upp i tre skikt där texten omges av ett situations-skikt, som i sin tur omges av ett kultur-skikt. Realiseringen symboliseras av en linje från det yttersta till det inre skiktet, och innebär exempelvis alltså att en given kulturs sociala organisation påverkar hur man inom denna interagerar med varandra i alla situationer, något som i sin tur syns i textens diskursiva mönster; texten realiserar den sammantagna miljö inom vilken texten utvecklats (Martin & Rose 2008:9).



Registerteori

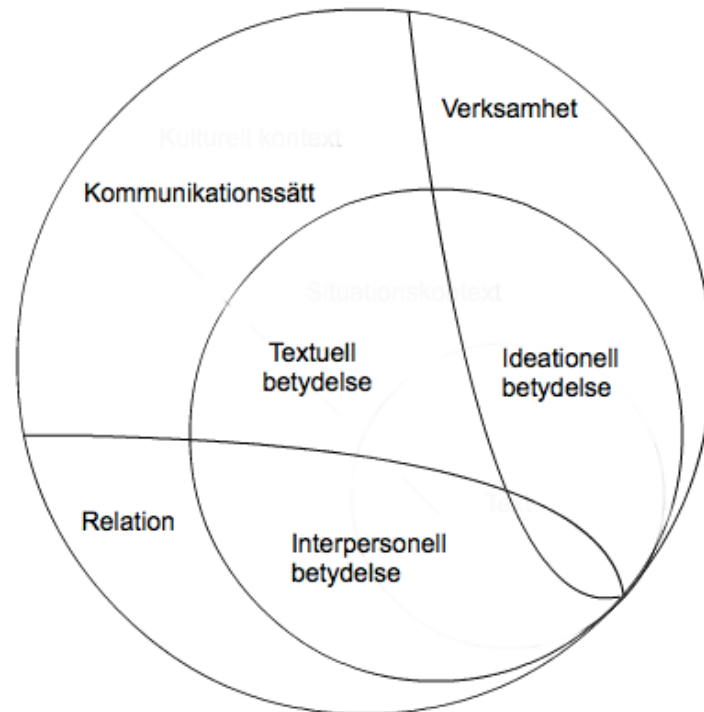
Denna undersökning uppehåller sig framförallt vid det skikt i figur 1 som kallas för situationkontexten, eller *register*. Detta skikt talar framförallt om språkets tre sociala perspektiv och funktion, eller *registervariabler*². Dessa är: *Relation*, interaktionen mellan olika talare och vilka roller de har (exempelvis skribent – läsare); *Verksamhet*, interaktionens innehåll (exempelvis en händelse) och slutligen; *Kommunikationssätt*, vilken roll och form språket har (exempelvis en återberättelse i text). (Martin & Rose 2008:11) Hur språket används bestäms av dessa registervariabler, som i sin tur alltså är bundna av en kulturell kontext – något som innebär att även om variablerna återfinns överallt så är dess konfiguration kontextstyrd och därmed inte statisk. Detta återkommer jag till senare under avsnittet *Genre teori & Genrepedagogik*.

Denna uppdelning av registervariablerna tydliggör även dessas olika specifika funktioner i texten, för på samma sätt som att en text realiserar sin kontext (se figur 1) så realiserar registervariablerna särskilda sociala funktioner. (Martin & Rose 2008:11) Med andra ord så har all språkanvändning tre primära funktioner som realiseras av registervariablerna. Dessa kallas *metafunktioner*. *Relation* realiseras av textens interpersonella betydelse som syftar till att skapa relationer; *verksamhet* realiseras av textens ideationella betydelse och syftar till att beskriva erfarenhet, och *kommunikationssätt* realiseras av textens textuella betydelse och syftar till att organisera information (Sellgren 2011:12f, Martin & Rose 2008:11). Detta innebär att det går att se språkliga mönster i exempelvis en text som kan förklaras utifrån textens särskilda syfte och funktion. Denna praktiska funktion med registerteorin används i denna undersökning i analysen av materialet och i diskussionen för att belysa relationen mellan explicita textmönster i förhållande till textens syfte.

Figur 2 gör ytterligare en uppdelning av de två inre skikten av den kontextuella sfären (se figur 1). Registerteorin kan användas till att söka beskriva och analysera det språk som elever dels kommer i kontakt med i skolan i form av krav, men kanske framförallt för att fungera som stöd i språkutveckling. Sellgren (2011:13) förklarar att

² De engelska begrepp som används för registervariablerna är *tenor*, *field* och *mode*.

registervariablerna ytterligare kan användas för att visa på skillnaderna mellan vardagskunskap och skolkunskap och hur dessa olika kunskaper realiseras i språket genom vardagsspråk och skolspråk.



Figur 2 – Register

Martin & Rose (2008:30) förklarar att realiseringen heller inte ska läsas som riktat åt det ena eller det andra hållet, det vill säga att det exempelvis enbart är de kulturella diskursiva mönstren som skapar språket, utan att även språket påverkar åt andra hållet genom så kallad *metaredundans*.

Genreteori & genrepedagogik – Martin & Rose

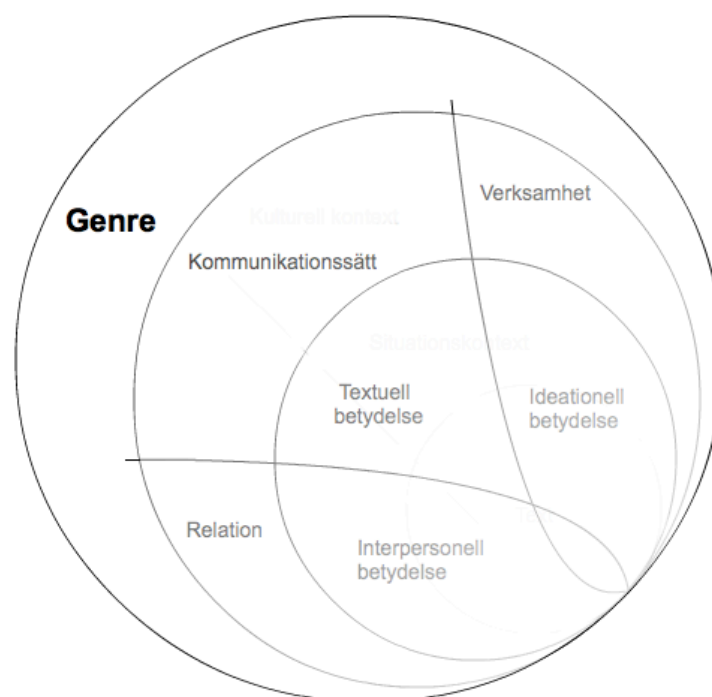
Registerteorin förklarar alltså först och främst sambandet mellan hur språket fungerar och hur det ser ut och används. Men i och med att språket används i extremt många olika situationer och konfigurerar registervariablerna på vitt skilda sätt beroende av dessa situationer i sig, men även dess kulturella kontext, så går det inte enbart att förlita sig på registerteori för att söka åstadkomma en progressiv och stabil grund för skriftspråksutveckling i undervisning som åsyftar ett tillgängliggörande av samhällets stora variation av språkliga normer och kontextstyrda registerkonfigurationer. Därför kompletteras registerteorin i denna undersökning med genreteori så som den konkretiseras i och med genrepedagogiken.

Genrebegreppet innebär en möjlighet till explicitgörande av de registerkonfigurationer som utgör norm för många av de samhälleliga krav som ställs på skriftspråksanvändandet. Inom SFL har dock basgenrer hanterats på olika sätt i förhållande till registerteorin. I vissa fall härleds basgenren till registervariabeln kommunikationssätt, och i andra fall används den som en aspekt av verksamhet. Martin & Rose påpekar dock att en basgenre, exempelvis berättande text, kan bestå av en stor variation av registerkonfigurationer i enskilda texter inom den övergripande basgenren, något som tyder på att basgenren bättre betraktas i förhållande till en bredare kontext; det kulturella skiktet (Martin & Rose 2008:16). Denna lösning innebär att språket ses som ett system av basgenrer, i sig innebärande att det inom en kultur går att explicitgöra ett antal språkliga basgenrer som ersätter en uppfattning av språket som ett oändligt stort hav av social interaktion. På så sätt blir språket funktionellt inom en viss kulturell kontext i och med att det reproduceras och utvecklas med hänsyn till de syften som språket har, det vill säga utvecklande av basgenrer med olika igenkännbara registerkonfigurationer (Martin & Rose 2008:24). Martin & Rose (2008:6) skriver:

"...Genres are defined as a recurrent configuration of meanings and that these recurrent configurations of meaning enact the social practices of a given culture."

På detta sätt förklaras sambandet mellan en kultur och vad som krävs för att tillskansa sig verktyg för att möta samma kulturs krav på språket. Martin & Rose (2008) har ägnat sig åt att, med hjälp av SFL, tolka och strukturera skriftspråkliga meningskanaliserande normer och krav på språkanvändande så att dessa krav kan användas för att utveckla språkanvändandet genom genrepdagogen.

En central del av SFL och dess funktionalitet är valet; det faktum att skribenten väljer genre med hänsyn till vad den skriftliga kommunikationen åsyftar. Detta kompletteras och utmanas dock av Martin & Rose (2008:20) som hävdar att det främst är individens sociala ställning och relation till makt som är avgörande för hens val.



Figur 3 – Den kontextuella sfären med genreanalysens perspektiv utöver register

Genrepedagogiken är således uppdelad i ett antal olika aspekter av språkanvändandet och dess form, exempelvis diskursiva (ex. lexikala resurser), grammatiska (ex. kongruensböjning) och grafiska aspekter (ex. stavning) så som de tar sig i uttryck i text. Denna undersökning vilar dock främst på genrepedagogikens uppdelning av själva genrestegen och baseras på material med grund i skrivuppgifter i form av genrepedagogikens berättande och argumenterande text.

Argumenterande text ³	Berättande text ⁴
Åsikt	Orientering
Skäl	Komplikation
Slutkläm	Utvärdering
	Lösning
	Coda

Figur 6 – genresteg

³ De engelska begreppen översätts, i ordningen begreppen presenteras: *Thesis, Arguments, Reiteration of Thesis*, Martin & Rose 2008:118. För exempel på genrestegsindelning se bilaga 1.

⁴ De engelska begreppen översätts, i ordningen begreppen presenteras: *Orientation, Complication, Evaluation, Resolution, Coda*, Martin & Rose 2008:67f. För exempel på genrestegsindelning se bilaga 1.

Den berättande texten är en text som haft en mer eller mindre intakt segmentell struktur genom historien, medan den argumenterande texten är av annat slag, innebärande att dessa texter krävs olika analytiska verktyg. För att möjliggöra en grundligare analys av den berättande genrens segmentella struktur så använder Martin & Rose begreppet *faser*.

Faser⁵	Funktion
omgivning	Presentera kontext (identitet, aktivitet, plats)
beskrivning	Vitalisera kontexten (sinnligt bildspråk)
händelser	Efterföljande händelser
effekt	Utfall av händelse
reaktion	Beteende-/attitydsutfall
problem	Skapar spänning
lösning	Lättar upp spänning
kommentar	Berättarkommentar
reflektion	Deltagarkommentar

Figur 5 – faser och dess funktion i text

Faser kan sammanfattas som de individuella meddelanden som bygger ett genresteg, och dessa kan se ut på en mängd olika sätt beroende på dess kulturella kontext. En särskild genre består alltså av en mer eller mindre konstant genrestegkonstruktion, medan faserna inom varje steg kan variera i betydligt mycket högre grad. (Martin & Rose 2008:82) Martin & Rose har, baserat på ett brett underlag, gjort en sammanställning av vanligt förekommande faser inom den berättande genren. Dessa kommer att användas för att visa på skillnader och likheter i de berättande texter som denna undersökning vilar på (se metodavsnitt nedan). Dessa faser ska alltså inte förväxlas med genrestegen, även om de delar namn med varandra; de åtskiljs genom att faserna skrivs ut med inledande gemen, medan genrestegen inleds med versal.

⁵ De engelska begreppen översätts, i ordningen begreppen presenteras: *setting, description, events, effect, reaction, problem, solution, comment, reflection*. Martin & Rose 2008:82.

omgivning och beskrivning utvecklar själva berättelsens handling genom beskrivandet eller presenterandet av identiteter, platser, händelser eller aktiviteter (Martin & Rose 2008:83). händelser presenterar, utan implikationer, på varandra följande händelser. effekt och reaktion är båda faser som handlar om konsekvenser av föregående faser, antingen genom en särskild händelses utfall eller genom en särskild händelses påverkan på deltagare i texten. problem och lösning orienterar sig båda kring spänning, där problemen skapar spänning och lösningarna lättar upp spänning. De sista faserna, kommentar och reflektion, aktiverar antingen berättarens kommentarer eller deltagarens tankar. Övergången mellan faserna kan signaleras på en mängd olika sätt, men typiskt sett sker de i den inledande satsen i en ny mening. Det kan exempelvis ske genom en tidsmarkerande händelse [då, efter ett tag, sedan, när, etcetera, följt av en händelse] eller genom förändringar i omständigheter.

Den argumenterande genrens segmentella beståndsdelar har inte någon sammanfattande och grupperande begreppsapparat på samma sätt som Martin & Rose presenterar i relation till den berättande genren. De skriver:

"Expositions in general vary with respect to the number of arguments included to motivate a thesis, although three arguments is a common rhetorical trope. They also vary with respect to reiterations of the thesis, generally favouring a single reiteration following the arguments. (...) But this flexibility is of course built into the telos of the genre, allowing it to be fine tuned to the issue to hand." (Martin & Rose 2008:121)

Med hänvisning till den argumenterande genrens flexibilitet och kontextberoende görs alltså inga försök till kategoriseringar av genrestegens segmentella skriftspråkliga struktur, däremot används genrestegsbegreppet så som de översatts av Holmberg (2010:17). Martin & Rose (2008:99) gör dock en viktig distinktion mellan den berättande genren och den argumenterande. Den förstnämnda anses nämligen vara betydligt mer grundläggande, och den argumenterande genren menar Martin & Rose ställer betydligt högre krav på skriftspråkaren. Detta bemöter Martin & Rose genom att referera till vikten av en *learner pathway*; ett slags urskiljande av det didaktiska hanterandet av undervisning om skriftligt skildrande av historiska händelser från att

kunna återge dem, till att kunna argumentera för dess innebörd, dess implikationer och så vidare. Denna undersökning kommer inte uppehålla sig vid en djupare analys av detta didaktiska upplägg, men likväl poängtera att den argumenterande texten är väsensskild den berättande texten i allt från syfte, funktion och framförallt svårighetsgrad (Martin & Rose 2008:99).

SFL och genrepdagagogik är breda och omfattande teorier i ständig utveckling, innebärande att en fullständig återgivning av dess förtjänster och funktioner rörande skriftspråksutveckling inte är möjlig att erbjuda i och med denna undersökning.

Metod

Nedan presenteras vilka som varit aktiva deltagare i studien, vilket material undersökningen vilar på och hur detta inhämtats samt hur det slutligen analyserats.

Elevgrupp

Elevgruppen består av åtta elever som under tiden för studien studerade tredje året på gymnasiet med samhällsvetenskaplig språkinriktning. Elevgruppen har i analysen delats in i två olika grupper, en bestående av framgångsrika skriftspråkare och en bestående av mindre framgångsrika skriftspråkare.⁶ Grupp 1 består av tre mindre framgångsrika skriftspråkare där det sammantagna betyget i Svenska 3 består av ett E. Grupp 2 består av fem framgångsrika skriftspråkare där det sammantagna betyget i svenska 3 består av ett A.

Undervisning

Tillfälle 1 (T1) – Skrivtillfälle; berättande text (b1) och argumenterande text (a1).

Tillfälle 2 (T2) – Undervisning (bygga fält); om den berättande textens genresteg och funktion, samt skrivtillfälle; berättande text (b2).

Tillfälle 3 (T3) – Undervisning (bygga fält); om den argumenterande textens genresteg och funktion.

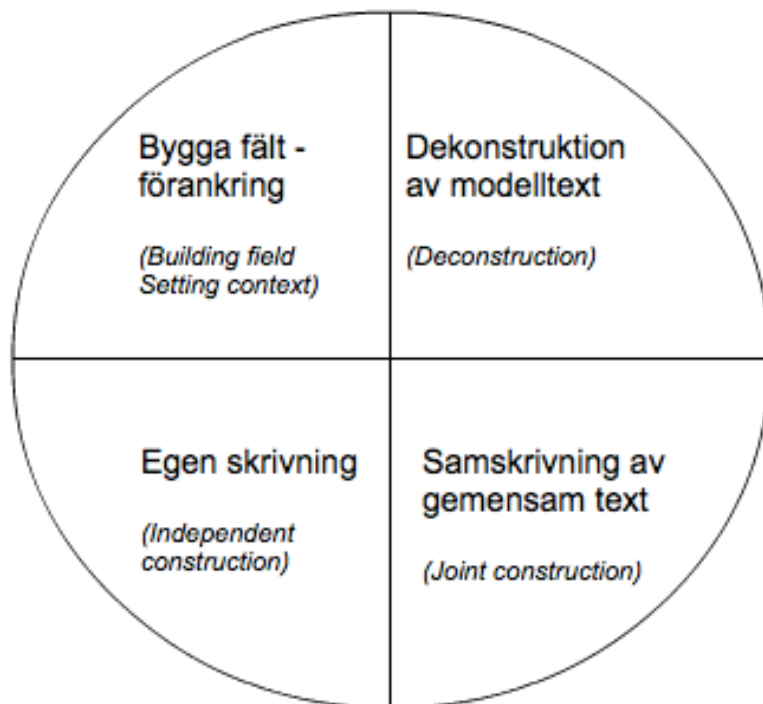
Tillfälle 4 (T4) – Skrivtillfälle; argumenterande text (a2).

⁶ Begreppet "framgångsrik skriftspråkare" används i och med att elevernas förmåga att uttrycka sig i skrift alltid relateras till särskilda betyg, och det är utifrån dessa betyg som gruppen indelats.

Både T2 och T3 baseras på lektionstillfällen under vilka även gemensamma texter har konstruerats i helklass (se bilaga). Dessa texter kommer att komplettera materialet inför analysen och presenteras som en separat del av undersökningen. En viktig avvägning för det metodologiska tillvägagångssättet är hur undervisningen i sig är uppbyggd. Holmberg (2010:23) menar på att det inte enbart går att förklara basgenrernas struktur och språk för eleverna, utan att insikt om hur de bör användas bäst utvecklas inom den proximala utvecklingszonen med vägledning av en lärare som har djupare kunskap på området. Detta har inneburit att undervisningen som en del av denna undersökning bygger på förankrats i en genrepedagogisk metod för utvecklande av skrivandet inom de aktualiserade basgenrerna.

Under T2 och T3 har alltså basgenrerna berättande text och argumenterande text behandlats. Detta har då gjorts med den så kallade *cirkelmodellen för genrebaserad undervisning*, eller *genrehjulet*, som fungerar som ett slags undervisningsmodell för textsamtal som används inom genrepedagogisk undervisning. (Holmberg 2010:24f) Denna modell syftar till att från en förankring i ett kunskapsfält eller i erfarenheter av något slag, och ett definierande av textens funktion, åstadkomma en individuell utveckling av skrivandet, med hjälp av och genom interaktion med andra (Holmberg 2010:24f). Med utgångspunkt i den övre vänstra delen av hjulet har lektionerna tagit utgångspunkt i att bygga ett fält bestående av genrestegsstrukturen i de behandlade basgenrerna och vad de syftar till. Därefter har eleverna med läraren tillsammans dekonstruerat en modelltext i förhållande till det fält som presenterats, för att i nästa steg författat en gemensam text med samma syfte och struktur. På så sätt har eleverna varit aktivt deltagande i diskussionen kring vad som konstituerar en viss sorts text i förhållande till dess syfte och funktion.

Det kunskapsfält som skrivandet tagit utgångspunkt i är basgenrerna *berättande text* och *argumenterande text* och de genresteg som konstituerar desamma. Vid T2 och T4 har eleverna slutligen fått konstruera egna texter i enlighet med det upplägg som genrehjulet föreslår. Rörande uppbyggnad av det fält som legat till grund för undersökningen så är det av naturliga skäl svårt att återge den totala omfattningen av det stoff som behandlats. Däremot har lektionerna kretsat kring syftet med basgenren, basgenrens genrestegskonstruktion och dess syften och funktioner.



Figur 4 – Genrehjulet

En central del i uppbyggnaden av fältet har varit användandet av lättillgängliga exempel för att göra tydligt att genrestegen är något som syns överallt, men även för att underlätta förståelse för undervisningens syfte och förtjänster i förhållande till språket.⁷ Vad som har fokuserats i presentationerna under T2 och T3 är alltså genrestegen så som de presenteras av Martin & Rose (implicit Halliday) kompletterat av Holmberg (2010b) i fråga om argumenterande text.

Uppgifter

Uppgifterna har formulerats så som de presenteras nedan. Uppgifternas formulerande är resultatet av överväganden rörande dess relevans i förhållande till den undersökta basgenren, dess möjlighet att engagera eleverna och inte minst rörande uppgifternas tolkningsmån. För att möjliggöra tolkningsmöjligheter för eleverna rörande genrestegen

⁷ Exempel för denna undersökning är dramaturgin i böckerna om Harry Potter och dess uppbyggnad i förhållande till genrestegen, argumentation för huruvida antagonisten Draco Malfoy ska betraktas som ond eller god, etcetera.

så är det viktigt att söka låta uppgifterna vara så öppna som möjligt, men samtidigt bibehålla dem pragmatiskt hanterbara för undersökningen.

För att djupare kunna analysera de berättande texterna utöver det övergripande genrebegreppet och genrernas individuella stegkonstruktioner så använder jag mig av de faser som Martin & Rose sammanställt och som presenteras under denna undersöknings teoriavsnitt.

(b1): Låtsas se *tillbaka* på din sista tid på gymnasiet. Hur var den sista tiden, och vad hände sen? Ge läsaren din bild av hur den var!

(b2): Du är 45 år gammal. Din 17-åriga dotter brukar ofta festa, och ofta finns det alkohol där de hålls. Berätta om hur det gick till när din dotter för första gången frågade om hon fick gå på fest!

(a1): Skriv en text där du tar ställning för, eller emot, studentfirandet inne i staden på flaken och på gator. Försök få läsaren att välja din sida!

(a2): Skriv en text där du tar ställning för, eller emot, legaliseringen av marijuana/cannabis i Sverige. Försök få läsaren att välja din sida!

Alla fyra skrivuppgifter är ämnade att beröra teman som kan anses vara relevanta för studentfirande gymnasieelever och utformade med ambitionen att väcka motivation utan att vara för invecklade. Detta syns bland annat i nyansskillnader mellan b1- och b2-uppgifterna. Den första skrivuppgiften, b1, är centrerad kring den berättande genren och kan hävdas fråga efter en slags fusion mellan de så kallade prototypiska och hypotetiska narrativen så som språkforskaren Linda Kahlin (2008) presenterar dem, emedan b2-uppgiften har en tydligare hypotetisk karaktär. b1-uppgiften söker det prototypiska narrativet i och med att alla de krav som Kahlin (2008) ställer på sådana narrativer förväntas uppfyllas – bortsett från det faktum att uppgiften frågar efter händelser som i egentlig mening inte har ägt rum. Detta innebär dock att uppgiften frågar efter en primär aspekt av en hypotetisk narrativ; en berättelse som återberättar och utmanar föreställningar om ett framtida händelseförlopp (Kahlin 2008:164), som i

uppgiften visserligen ses från ett presensperspektiv. Alltså tillåts elevens fria spekulationer och fantasi spela en tydligare roll i narrativen. I och med att uppgiftsformuleringen möjliggjort en stor tolkningsmån så ska de berättande texterna dock ses som hypotetiska narrativer.

Ett alternativt formulerande av skrivuppgifterna kunde ha utgått från elevernas egna syftesformuleringar och åsikter och därigenom aktualiserat "valet", som enligt Martin & Rose är en central del av skrivandet. Däremot skulle ett sådant upplägg ha komplicerat analysen av materialet och ur praktisk synpunkt varit mer eller mindre omöjligt att genomföra under den begränsade tid som undersökning haft till förfogande. För att kunna aktualisera valet så krävs inte minst att eleverna själva vill uttrycka mening, något som den högst strukturerade undersökningen, genom skrivuppgiftsformuleringarna, inte kunnat bygga på inom de givna ramarna. Samma resonemang går att föra kring de genrer som presenterats i de genrepedagogiska undervisningstillfällena; om fler genrer behandlats så skulle eleverna blivit tvungna att välja genre för att realisera sin mening, att jämföra med det aktuella upplägget som innebar att elevernas uppfattning av alternativa realiseringsmöjligheter mest troligt påverkats av skrivuppgiftsformuleringarna.

Huruvida texterna till fullo är representativa för elevernas skrivandekapacitet är svårt att sia om. Det är möjligt att texterna blivit av högre kvalitet om de fått mer tid på sig, om undervisningen varit längre, etc. Återigen hänvisar jag till undersökningens begränsningar som tvingat ramar över studien. Dessa ramar har dock gjort att förutsättningarna för skrivandet likväl varit detsamma för alla elever och för alla skrivuppgifter, något som innebär att representativiteten inte har samma problematiska förhållande till resultatet av skrivtillfällena.

Ljudinspelningar

För att säkerställa att alla elever får samma information vid varje enskild punkt av studien så har alla tillfällen spelats in med diktafon. Ljudupptagningarna har sedan legat till grund för de genomgångar som skett i de fall en extra genomgång av ett särskilt ämne blivit aktuellt till följd av att alla elever inte kunnat ses vid ett och samma tillfälle. Om eleverna vid en första genomgång exempelvis har ställt relevanta frågor, så har

svaren till dessa upptagits i undervisningen vid kommande tillfälle för att säkerställa att alla elever fått samma information inför skrivtillfällena.

Analys

Vad som främst fokuserats i analysen är en jämförelse mellan hur eleverna förhållit sig till genrestegen inom de respektive basgenrer som texterna hanterat och vilka likheter och skillnader som går att se i fråga om genre mellan a-texterna och b-texterna, där b-texterna vilar på genrepedagogisk undervisning om genrestegen. För de berättande texterna (b1 och b2) har fasbegreppet som introducerades i teoriavsnittet använts för att åskådliggöra dels vad de olika genrestegen består av på en segmentell nivå, men även för att visa på hur övergångarna mellan de olika genrestegen signaleras i texten, exempelvis genom tidsmarkerande händelser, kommentarer, etcetera.

I och med att faserna dessutom tillskrivs sociala funktioner så lämpar sig detta verktyg mycket väl för att visa på vilka funktioner texterna har. De argumenterande texterna har analyserats utifrån de genresteg som presenteras i teoriavsnittet (se figur 6). Utöver detta teoretiskt motiverade analytiska perspektiv har texterna a1 och b1 induktivt analyserats och jämförts med texterna a2 och b2 i syfte att söka skriftspråkliga mönster i dels de texter som producerats utan föregående genrepedagogisk undervisning, men även för att explicitgöra en eventuell utveckling mellan a1/b1- och a2/b2-texterna efter att skribenterna tagit del av sådan undervisning.

Det skulle ha gått att analysera texterna ur andra perspektiv, med exempelvis större fokus på grammatik, stavning, etcetera. Men denna analys perspektiv motiveras av att Martin & Rose framhäver fokus på stavning, interpunktion, etc. som något som inte primärt bör fokuseras inom genrepedagogik med stöd i SFL. Dessutom är det och elevens meningsskapande val av "realiseringsmetod", det vill säga skriftspråkets "form", som är central och därför kan inte stavning, eller andra grafiska aspekter, fokuseras för att åstadkomma ett önskat resultat.

Urval

I och med att grupp 1 och grupp 2 av praktiska skäl inte blev lika stora i antal (3 respektive 5) så har analyserna av texterna som producerats av två av eleverna i grupp 2 inte presenterats i analysavsnittet. Detta för att ägna de båda grupperna jämförbart

utrymme i uppsatsen. De textanalyser som inte tagits med i analysavsnittet visar inte på något resultat som inte motsvaras av någon annan text, och texternas bortfall motiveras på så sätt.

Resultat

Undersökningen har resulterat i 32 elevtexter varav hälften är argumenterande texter och den andra hälften är berättande texter. Texterna presenteras i urval i bilaga 1 där genrestegen markerats i färgkoder. Den berättande genrens genresteg kodas:

Orientering (blå), Komplikation (röd), Utvärdering (lila), Lösning (grön), Coda (svart), och den argumenterande genrens genresteg kodas Åsikt (röd), Skäl (grön), Slutkläm (blå). I bilagan presenteras även de fyra gemensamt konstruerade klassrumstexterna.

Analys av text inom den berättande genren

I analysen av de berättande texterna fokuseras genrestegen och de segmentella faser som texterna består av. En sammanfattande induktiv analys följer analyserna av texterna b1 och b2.

Grupp 1: Berättande text (b1) – "Vända blad"

Elev: Genresteg:

Ilona Orientering^Komplikation^Utvärdering

Anna Orientering^Komplikation^Utvärdering^Komplikation 2^
Utvärdering^Lösning^Coda

Erika Orientering^Lösning^Coda

Ilonas första berättande text (b1)

Orienteringen förmedlas genom återblickar med utgångspunkt i en nutid några år efter gymnasiet. De primära faserna som används i textens Orientering är omgivning och händelser, som båda ackompanjeras av beskrivning. De händelser som förmedlas i Orienteringen får en kontextualiserande effekt i och med att Komplikationen sker i återblicken och inte i den nutid som berättarjaget utgår ifrån. På detta följer Komplikationen som består av händelser som avlöser varandra. Dessa bryggas sedan över till en Utvärdering som handlar om huvudpersonens upplevelser av den sista tiden av gymnasiet och exemplifieras genom effekt och reaktion i ett växelspel:

[...allt blev bara värre och värre (effekt). Plugget blev svårare utöver våra läxor och prov skulle vi nämligen skriva ett gymnasiearbetet (effekt). Om vi inte skulle få godkänd på det, skulle vi nämligen inte få våra "betyg" (effekt).

Det är som om vi hade läst 3 år för onödan (reaktion). Det gjorde mig och mina kamrater ännu oroligare (reaktion). Nu var vi tvungna att planera allting, allt vi gjorde (effekt).]

Utvärderingens effektfaser ses som effekt av Komplikationen [*När dagarna bara gick förbi, kom allvaret*], men skulle även kunna tolkas som problem som går emot en positiv förväntan som skapas i Orienteringen [*I början av tredje året... var det ganska lugnt och avslappnande.*] och på så sätt som utvecklande av Komplikationen. I och med att dessa faser dock främst höjer förväntningarna på en Lösning så tolkas de bäst som just effektfaser. Texten avslutas däremot med ett problem (en eventuell andra Komplikation) som dock inte får en lösning: [*Men sen hade jag något att längta efter nämligen studentdagen! Jag började förbereda mig inför studenten och det var det enda som jag var glad över.*]

Annas första berättande text (b1)

Orienteringen presenterar en kontextualiserande återblick som struktureras av faserna omgivning och effekt. Textens inledande mening presenterar dels kontexten [*...den sista terminen på gymnasiet*] och berättarjaget [*jag minns...*], men även Komplikationen [*...tiden gick så fort.*] som dock utvecklas ytterligare i efterföljande faser:

[Det var skivor hit och dit (händelse), mösspåtagnig (händelse), förberedelserna inför klasskivan (händelse), utspringet (händelse) och mottagningen (händelse). Prov lite här och där (händelse), inlämningar som behövdes göra (händelse). Det känns knappt som man var i skolan (kommentar). Man såg inga ettor eller tvåor, knappast treor (effekt), en lektion per dag, ledig lite här och där (händelse).]

Komplikationen presenteras på så sätt genom en sammanfattande kommentar som sedan utvecklas genom en serie händelser. Den efterföljande Utvärderingen signaleras av en liknande sammanfattande kommentar som kompletteras och preciseras av en reaktionsfas [*...det kändes bra, man kände sig äntligen klar.*]. Efter den första Utvärderingen följer en andra Komplikation som signaleras av en tidsmarkerande händelse [*Jag började planera min framtid...*] och följs av en effekt [*Beslutet var enkelt för*

*mig, London skulle det bli, alla planeringar inför det fick mig att försöka bli klar med skolan ännu snabbare...]. Denna andra Komplikation följs av en Utvärdering som avbryter det utvecklande händelseförloppet och sammanfattar berättarjagets uppfattning av händelserna genom en reaktion. Lösningen presenteras återigen genom en tidsmarkerande händelse [*Nu då? Äntligen klar med min utbildning i London...*]. och blickar framåt med berättarjagets förväntningar genom en kommentar. Den avslutande Codan sammanfattar hela texten och blickar framåt på liknande sätt som Lösningens kommentar: [*Alla mina mål är uppnåda, nu ska jag kämpa hårt med karriären och sedan bilda mig en familj.*].*

Erikas första berättande text (b1)

Texten inleds med en Orientering [*Mitt liv efter gymnasiet kunde bara bli bättre och så blev det.*] som kan ses ur tre perspektiv: genom en kommentarfaser presenteras nämligen den kontext som texten utgår ifrån. Denna kommentar kan även tolkas som en omgivningsfas i och med att den är det första som möter läsaren i texten, och därigenom presenterar dels ett berättarjag [*Mitt...*] och dels en aktivitet [*...liv efter gymnasiet*]. Dessutom kan Orienteringen ses som bestående av en effekt och en reaktion, som dock inte följer en händelse; på så sätt liknar fasstrukturen i Orienteringen vad som i många fall är fasstrukturen i en Utvärdering i och med att förväntningarna på en upplösning höjs redan i den första meningen i texten. Eftersom att fasen inleder texten så betraktas den dock bäst som en Orientering. Efter Orienteringen följer en Lösning på en Komplikation som dock inte redogörs för, men som impliceras i och med Orienteringen och som avslutningsvis återkopplas till genom textens Coda. Övergången mellan Orienteringen till Lösningen signaleras av en tidsmarkerande händelse [*Jag flyttade till Gotland och började studera...*] och avslutas på samma sätt med en tidsmarkerande händelse [*Så nu är jag en välutbildad arkeolog...*]. I och med Lösningen så presenteras därmed en lösningsfas som lättar upp en spänning (som dock döljs i och med avsaknaden av explicit Komplikation). Den efterföljande Codan inleds med en kommentar som dels avbryter händelseutvecklingen i texten och överblickar Komplikationen med kommentarfaser: [*När jag tittar tillbaka på gymnasietiden så är jag glad att jag... Om jag skulle ha gjort annorlunda... Jag passade aldrig riktigt in...*].

Grupp 1: Berättande text (b2) – "Att festa rätt"

Elev:	Genresteg:
Ilona	Orientering^Komplikation^Lösning^Coda^Sensmoral
Anna	Orientering^Komplikation^Utvärdering^Lösning (tillfällig)^Komplikation 2^Utvärdering^Lösning^Coda
Erika	Orientering^Komplikation^Utvärdering^Lösning (tillfällig)^Komplikation 2^Utvärdering^Lösning^Coda

Ilonas andra berättande text (b2)

Orienteringen sker i form av en enkel presentation av berättarjaget Sarahs barn och ålder, med särskilt fokus på det yngsta barnet Eva. Detta görs genom en omgivningsfas. Komplikationen signaleras av en tidsmarkerande händelse [*Häromdagen*] och yttrar sig genom en händelsefas. Det finns ingen tydlig Utvärdering i texten, även om stycket [*Eva fick gå på festen eftersom festen var vårt hem*] kan tolkas som ett resultat av något slags resonemang och därmed implicera en outtalad reaktion/Utvärdering på Evas förfrågan. Lösningen signaleras av en tidsmarkerande händelse [*Eva fick gå på festen...*] och består av ett antal utvecklande faser:

[Jag kunde gå och titta på vad hon gjorde (utfall). Jag blev såklart lättad, efter att jag tittade förbi i smyg utan att hon märkte (reaktion). Jag trodde såklart att hon skulle svika mig genom att dricka eller göra något galet (kommentar). Hon satt i hörnet och pratade med sin klasskamrat (händelse). Jag blev glad, eftersom jag såg vad hon höll på med (reaktion).]

Även i Lösningen impliceras något slags utvärdering av Komplikationen [*Jag trodde såklart att hon skulle svika mig genom att dricka eller göra något galet.*] även om det inte förekommer någon Utvärdering i texten som tydligare förmedlas än genom en dylik kommentar. Codan signaleras först och främst av en kommentar [*Nästa gång...*] och förklarar hur liknande Komplikationer kommer hanteras i framtiden. Men den består även av en tydlig sensmoral som får ett eget stycke och avslutar hela berättelsen. Sensmoralen behandlar hela berättelsen i sig och lyfter upp de aspekter ur Komplikationen, (Utvärdering) och Lösningen som berättaren explicit vill att läsaren

lyfter ur berättelsen som helhet. Sensmoralen går även att se som ett metaperspektiv på Codan; föreslående en tolkning av hur Codan kan förstås som generell lärdom.

Annas andra berättande text (b2)

Orienteringen består av en presentation av en dotter och en förälder, vilkas relation ägnas särskilt fokus. Detta görs genom både omgivnings- och beskrivningsfas. Komplikationen signaleras av en tidsmarkerande händelse [*Två dagar innan...*] och handlar om att dottern frågar om hon får gå på en fest. Komplikationen presenteras tydligare av en kommentar [*Hon har aldrig varit på fest innan och detta skulle då vara den första...*]. Detta följs av en Utvärdering som signaleras av en reaktion. Den efterföljande tillfälliga Lösningen signaleras av en tidsmarkerande händelse [*Tillslut...*] och följs av ytterligare en Komplikation som även den inleds av en tidsmarkerande händelse [*Jag sa då till henne att hon skulle ringa mig när hon ville gå hem...*]. Komplikationen består även bland annat av ett problem [*Hon lovade mig att hon inte skulle dricka så mycket...*], något som skapar spänning och förutsätter en kommande lösning. Den efterföljande Utvärderingen signaleras av en reaktion [*Jag var orolig hela kvällen...*] och ökar spänningen i berättelsen; förväntande en Lösning. Lösningen kommer slutligen när dottern ringer och föräldern kunde konstatera att oron var obefogad. Detta görs bland annat genom en lösning [*...hon mådde fint och sa att hon inte alls drack mycket.*] som bidrar till att berättelsen jämviktsläge återfås. Texten avslutas med en Coda som signaleras av en tidsmarkör [*Nu...*] och sammanfattar Komplikationerna.

Erikas andra berättande text (b2)

Orienteringen beskriver föräldern Maria och dottern Linda och involverar både en omgivningsfas och en beskrivningsfas som specificerar kontexten genom både identiteter och plats där berättelsen utspelar sig. Komplikationen signaleras av en tidsmarkerande händelse [*Det var för ett par månader sen...*] och handlar om dotterns förfrågan om att få gå på en fest. Därefter följer en Utvärdering som signaleras av en reaktion [*Jag visste att det ofta... Så jag visste inte vad jag skulle svara...*]. En temporär lösning följer därefter som signaleras av en effekt som i berättelsen presenteras som ett ultimatum [*Jag beslutade att låta henne gå på festen mot att hon skulle vara hemma vid tolv. Och om hon hade druckit så skulle det bli konsekvenser.*] Detta ultimatum blir sedan

en Komplikation i och med att dottern sedan går iväg på festen; genom en händelsefas. Den efterföljande Utvärderingen signaleras av en tidsmarkerande händelse [*När klockan var 5...*] och består av en serie efterföljande händelser med grund i ett spänningsskapande problem:

[När klockan var 5 över tolv på natten och Linda inte hade kommit hem (problem) började jag bli orolig tänk om det hade hänt något (reaktion) så jag ringde till henne och jag fick inget svar jag ringde även hem till penny (händelse) men där var det någon annan som svarade och bara skrek i telefonen (utfall).]

Lösningen signaleras därefter dels av den inledande satsdelen [*men...*] som fungerar som lösningsfas och av den efterföljande tidsmarkerande händelsen [*...tio minuter senare så...*]. Lösningen lättar på spänningen och texten avslutas med en Coda som sammanfattar Komplikationerna.

Induktiv jämförelse av texterna (b1) och (b2) - Grupp 1

Rörande b1-texterna har eleverna enbart använt sig av ett gemensamt genresteg, Orienteringen. Texterna har därefter utvecklats på olika sätt och med olika relation till de övriga genrestegen. Annas b1-text har fått med alla genresteg som den berättande texten består av, medan Erika enbart använt sig av Orientering, Lösning och Coda för att skriva sin berättelse. Detta är en väldigt enkel berättelse som saknar många viktiga delar för en berättelse som syftar till att berätta om en särskild händelse. Rörande fasstrukturerna i texterna så är det primärt händelsefasen som utvecklar texterna och som för den framåt. I Annas fall är händelserna en synnerligen central del, medan den i Erikas fall är något mindre framtonad. I b2-texterna syns dock en tydlig utveckling i fråga om genrestegen där Anna och Erika har en identisk genrestegsutveckling, även i fråga om användandet av två Komplikationer. I Ilonas b2-text har b1-textens Utvärdering bytts ut mot en Lösning, en Coda och en Sensmoral. Detta innebär att berättelsens syfte, att berätta om hur en Komplikation löstes, tydligare fokuseras och uppfylls genom textens genrestegsstruktur. Ilona utvecklar dessutom dels en Coda som sammanfattar lärdomarna av berättelsen, men använder utöver detta ett slags generaliserande lärdom för att avsluta texten efter Codan. Denna avslutande passage kallar jag Sensmoral, i och med att den tangerar vilken generell lärdom läsaren kan dra

av texten och på så sätt inte enbart avslutar den enskilda berättelsen. Rörande fasstrukturen i b2-texterna så syns en tydligare spridning och bredare användning av faserna generellt. Detta syns särskilt i användandet av omgivning och beskrivning i introduktionen, men även i fråga om reaktion och effekt i förhållande till de händelser som texten innehåller. Generellt om de båda texterna syns att de tidsmarkerande händelserna och berättarjagets kommentarer är vad som främst markerar övergångarna mellan genrestegen.

Grupp 2: Berättande text (b1) – "Vända blad"

Elev:	Genresteg:
Li	Orientering^Komplikation^Utvärdering^Lösning^Coda
Alma	Orientering^Komplikation^Utvärdering^Lösning^Coda
Olivia	Utvärdering
Hanna	Komplikation^Utvärdering^Lösning^Coda
Elise	Orientering^Komplikation^Utvärdering^Coda

Lis första berättande text (b1)

Den inledande Orienteringen presenterar berättarjaget och en aktivitet som förklarar berättelsens kontext [*Nu har jag tagit studenten och...*] genom en omgivningsfas. Orienteringen kompletteras även av en beskrivning och förklarar berättelsens jämviktsläge. Orienteringen följs av Komplikationen som signaleras av en sammanfattande tidsmarkerande kommentar som sedan följs av en reaktion [*Min sista tid på gymnasiet var allt annat än positiv ... Den var stressande, jobbig, ... ord som beskriver något negativt!*]. Komplikationen utvecklas av händelser som följs av effekt, reaktion eller kommentar som tillsammans driver och utvecklar Komplikationen. Ett särskilt problem lyfts även fram i Komplikationen som rör berättarjagets val av högskola:

[Prov och inlämningar rullade hela tiden in (händelse), och jag fick inte en enda lugn stund (effekt). Hela tiden var det något som skulle göras (kommentar). Var det inte ett prov så var det ett glos-förhör (händelse). Var det inte en inlämning så var det en redovisning (händelse). Och för att inte tänka på valet av högskola (problem)... Den biten var ju bara ännu mer stressande och jobbig (reaktion)! Jag kände mig allt annat än redo inför att

göra detta val (reaktion). Förvirringen var enorm och jag kände mig helt ur balans (kommentar).]

Komplikationen följs av en Utvärdering som genom effekt- och kommentarfaser höjer förväntningarna på en Lösning. Utvärderingen signaleras av en kommentar som sammanfattar Komplikationen, och Lösningen signaleras av en tidsmarkerande händelse [*Så jag tog mig igenom alla... och gjorde mitt bästa för att...*]. I Lösningen lämnas det dock ett glapp i berättelsen där själva slutet/kulmen av gymnasietiden (presenteras i sjätte stycket "*...desto närmare studenten kändes jag.*") inte nämns; problemfasen får ingen lösningsfas som lättar upp spänningen. Lösningen handlar istället främst om de utmaningar som ställts på berättarjaget efter gymnasietiden. Det finns dock en lösningsfas [*Mitt val av högskola visade sig tillslut vara det rätta...*] som lättar upp spänningen som skapades av motsvarande problemfas i Komplikationen. Lösningen återför alltså berättelsen bara delvis till jämviktsläge. Texten utvecklas slutligen genom en Coda som genom kommentarfaser samlar berättelsen i en slutsats [*Att jag istället pluggade de 300 engelskaglosor... är något utav de bästa valen jag gjort!*].

Almas första berättande text (b1)

Orienteringen består av en omfattande beskrivning av kontexten genom omgivnings- och beskrivningsfaser som tydligt presenterar berättelsens jämviktsläge:

[Studenten..ja, det var en oerhört viktig del i mitt liv. Jag minns studenten som om det var igår fastän det har gått mer än 10 år nu. Min sista tid på gymnasiet var fylld med mycket glädje men även tårar. Det var en period som var överfylld med en massa känslor. Jag var så himla glad över att jag äntligen skulle börja universitet.]

Komplikationen signaleras av en tidsmarkerande händelse [*Under Maj månad...*] och presenterar densamma [*...slutet närmade sig.*] genom reflektionsfaser. Utvärderingen består av händelse-, effekt- och reaktionsfaser som tillsammans höjer förväntningarna på en Lösning, som presenteras i efterföljande stycke. Lösningen signaleras av en tidsmarkerande händelse [*Den 5 juni tog jag studenten.*] och består av ett antal händelser som kompletteras med kommentar, effekt och reaktion. Codan signaleras av

en kommentar [*Studentdagen var helt fantastisk.*] och utvecklas till en sammanfattande kommentar.

Olivias första berättande text (b1)

Texten utvärderar en händelse [*Slutet*] och förklarar först i det sista stycket att det är studenten som texten handlar om. Studenten är sannolikt den Komplikation som denna text skulle ha kretsat kring om texten strukturerats som en berättande text; innebärande syftet att berätta om hur en Komplikationen löstes. Det går alltså inte att tydligt analysera texten utifrån en genrestegsuppdelning av en berättande text, men om sådana termer likväl ska användas så går det att tolka hela texten som en Utvärdering:

[Jag tror inte riktigt att jag insåg att det snart skulle ta slut (kommentar). I varje fall så insåg jag inte vad "slutet" verkligen innebar (kommentar). Ingen mer skola. Inte på det sättet som jag hade gått i skolan de senast tretton år i alla fall (kommentar).

Slutet hade kommit så fort (kommentar). Det kändes som om jag precis hade gått in genom entrén i skolan för första gången, som om jag precis hade träffat alla i min klass för första gången (kommentar). Det fanns knappt någon tid att hinna tänka på framtiden, och så var framtiden helt plötsligt idag (kommentar).

Jag hade tänkt så mycket på att jag var tvungen att hitta ett jobb till sommaren, att jag behövde spara pengar, att jag snart skulle flytta, så jag hade knappt hunnit tänka på att det innebar att skolan snart var slut (kommentar). Och vad det skulle betyda för mig (retorisk fråga)? Jag skulle flytta bort från alla mina vänner och hela min familj (kommentar). Tanken på att lämna säkerheten med skolan skrämde mig nog mest (kommentar). När jag gick i skolan så visste jag vad jag skulle göra varje dag, jag visste var mina vänner var och jag träffade dem nästan varje dag (kommentar).

Nu skulle det ta slut och jag skulle göra vadå (retorisk fråga)? Det kändes som om mitt liv hade tagit slut, fastän jag visste att det bara precis skulle börja (kommentar).

Samtidigt så kunde jag knappt vänta på studenten (kommentar). Äntligen så skulle gamla vanor brytas, äntligen så skulle jag få testa nya saker

(kommentar). Jag skulle flytta hemifrån och ha mitt eget liv. Men det skulle ha varit skönt om jag hade kunnat både stanna och åka (kommentar).]

Berättelsen presenterar inget jämviktsläge i berättelsen och det är inte händelser som utvecklar texten, utan det är nästan uteslutande berättarjagets kommentarer som gör detta. Texten består även av två retoriska frågor som till skillnad från berättarjagets kommentarer, som inte nödvändigtvis kräver något av de efterföljande faserna (så som ett problem kräver en lösning), implicerar en attityd gentemot den fas som föregår frågan och kräver något slags följd: *[Och vad det skulle betyda för mig? (Jo:) Jag skulle flytta bort från alla mina vänner och hela min familj.]*

Grupp 2: Berättande text (b2) – ”Att festa rätt”

Elev:	Genresteg:
Li	Orientering^Komplikation^Utvärdering^Lösning (tillfällig) ^Komplikation 2^Utvärdering^Lösning (tillfällig)^Komplikation 3^Utvärdering^Lösning^Coda
Alma	Orientering^Komplikation^Utvärdering^Lösning^Coda
Olivia	Orientering^Komplikation^Utvärdering^Lösning^Coda
Hanna	Orientering^Komplikation^Utvärdering^Lösning^Coda
Elise	Orientering^Komplikation^Lösning (tillfällig)^Komplikation 2^Utvärdering^Lösning^Coda^Sensmoral

Lis andra berättande text (b2)

Den inledande orienteringen presenterar dels berättelsens deltagare, men även i vilken bredare kontext berättelsen utspelas inom *[Jag och min dotter har haft lite trubbel kring (...) alkohol. (...) fler föräldrar (...) kan uppleva som ett jobbigt ämne.]*. Både faserna omgivning och beskrivning används. Orienteringen utvecklas till en Komplikation genom en tidsmarkerande händelse *[för bara några månader sedan så talade min dotter om för mig... massvis med alkohol skulle finnas.]*. Utvärderingen signaleras av berättarjagets reaktion på Komplikationen *[...till en början var jag rätt så skeptiskt till idén.]*. Den efterföljande tillfälliga lösningen förklarar genom en händelse hur modern agerar efter Komplikationen och Utvärderingen. Denna reaktion fungerar som en Lösning, men i och med att dottern lovar att inte dricka något på festen så presenteras

den andra Komplikationen; dottern går på fest där massvis med alkohol kommer att finnas och har lovat att inte dricka något eftersom hon är minderårig. Den efterföljande Utvärderingen är kort men implicerar moderns reaktion [*Tiden gick och gick.*]. Nästa tillfälliga Lösning presenteras genom en tidsmarkerande händelse [*...fem timmar senare återvände hon från festen.*]. Den tredje Komplikationen signaleras av en händelse [*Min dotter kom med stora steg inklampandes... i ena handen hade (hon) en stor flaska vin och i den andra en cigarett.*] och får tolkas som en Komplikation i relation till den föregående tillfälliga Lösningen. Utvärderingen av denna andra tillfälliga lösning signaleras av en reaktion och utvecklas av händelsefas, utfallsfas och reaktionsfas. Den slutliga Lösningen utvecklas av händelser och reaktioner och signaleras av en tidsmarkerande händelse [*...hon talade då om för mig...*], men även av kontrasten mellan Utvärderingens förväntanshöjande avslutande [*...jag var så förbannad!*] och Lösningens lugnande innehåll [*Men hon talade då om... Hade aldrig känt sig så besviken... Bad om ursäkt... Lovade att det aldrig mer skulle hända.*]. Texten avslutas av en Coda, som sammanfattar Komplikationen i en kommentar.

Almas andra berättande text (b2)

Texten inleds med en Orientering som inleds av en händelse. Händelsefasen följs av en omfattande kontextualisering genom omgivning, beskrivning, effekt, reaktion, och kommentar. Orienteringen avslutas med en retorisk fråga: [*Hur skulle jag bete mig som ensamstående förälder?*]. Komplikationen följer sedan och signaleras av en reaktion och tidsmarkerande händelse. Komplikationen utvärderas därefter grundligt i en efterföljande Utvärdering som främst utvecklas av kommentarer, men även händelser och reaktioner. Lösningen signaleras av en tidsmarkerande händelse [*Kl 4 på morgonen kom hon hem.*]. Lösningen kan med rätta hävdas bestå av ytterligare en Komplikation [*Hon var lite full men hade kontroll över sig själv.*] och en Utvärdering [*Jag blev lite oroad i början men bestämde mig för att...*] som höjer förväntningarna på ytterligare en Lösning som i sådana fall presenteras [*På morgonen satt vi vid marbordet... Hon berättade om hur roligt hon hade det på festen. Jag blev så himla glad över att.*]. Men denna lösning tycks snarare relatera till den övergripande Komplikationen och därför behandlas hela detta stycke som en del av Komplikationen, men bestående av ytterligare en underordnad Komplikation. Denna underordnade Komplikation förutsätter i första hand en Lösning som återkopplar till det faktum att dottern kom hem full och att mamman blev oroad,

men en dylik Lösning står inte att finna i texten. Berättelsen avslutas med en kort Coda som sammanfattar mammans reaktion och slutsats av berättelsen i en kommentar.

Olivias andra berättande text (b2)

Orienteringen består av en kontextualisering som förklarar när berättelsen tar sin utgångspunkt och vilka berättelsen handlar om; berättarjaget och Anna. Det jämviktsläge som berättelsen utgår ifrån blir alltså [...på fredagskvällen] och presenteras genom en omgivningsfas. Komplikationen definieras av berättarjaget och behandlar det Anna har att säga och består av kommentar och beskrivning. Utvärderingen reagerar dels på Komplikationen genom berättarjagets många farhågor kring vad Anna kan tänkas säga, men förutsätter lika mycket en lösning på Komplikationen; vad är det Anna kan tänkas ska säga (vilken av berättarjagets farhågor stämmer?)? Utvärderingen inleds med en tidsmarkerande händelse [*Det gjorde mig nyfiken och jag vände mig bort från spisen där jag stod och lagade mat.*] och utvecklas genom dialog [*"Ja, vad är det?" Sa jag och väntade på att hon skulle säga vad det nu var som gjorde henne så tveksam och nervös.*] Och reaktionsfaser. Lösningen presenteras i och med Annas replik [*Jo mamma jag undrar bara om jag får gå på fest...*] något som genom berättarjagets lättade kommentarer och retoriska frågor släpper den spänning som Utvärderingen skapade: [*Jag andades ut och skrattade till. Tack och lov så var hon inte gravid. Och hon skulle inte tatuera ansiktet. En fest? Var det allt? Här hade jag oroat mig för ingenting.*]. Codan signaleras av att jämviktsläget som rubbats i och med Komplikationen nu är tillbaka vid utgångsläget genom sammanfattande kommentarer som [*Det roade mig att hon hade varit orolig...*] och [...*det gjorde mig stolt att hon faktiskt hade frågat och inte bara gått.*].

Induktiv jämförelse av texterna (b1) och (b2) - Grupp 2

Li och Almas b1-texter vilar på en identisk genrestegsstruktur, medan Olivias text består av ett enda genresteg; Utvärdering. Olivias text har ett betydligt mycket mer aktivt berättarjag än de andra b1-texterna, vilket gör att berättarjagets reflektioner naturligt får en större del i texten och helheten får en annorlunda och svåranalyserad form utifrån den begreppsapparat som undersökningen vilar på. Hannas text saknar Orientering, medan Elises text saknar Lösning, men är i övrigt identiska med Li och Almas b1-texter. Alla texter (undantaget Olivias) inleds av omfattande omgivnings- och beskrivningsfaser. Beskrivningsfasen och berättarjagets roll är generellt sett större i b1-texterna som grupp 2 skrivit; detta syns särskilt i Alma och Lis text. I b2-texterna har

grupp 2 fått med alla genresteg, och i likhet med Ilonas b2-text har Elise även använt en avslutande Sensmoral. En av de största skillnaderna är att grupp 2 introducerat betydligt fler Komplikationer än grupp 1 (Li och Elise), men båda grupperna har tydligare värnat jämviktsläget i berättelsen, det vill säga att Komplikationen får en Lösning och därmed uppfyller själva syftet med text inom den berättande genren. Även i grupp 2 så används främst tidsmarkerande händelser och kommentarer som signaler för genrestegsövergångar.

Analys av text inom den argumenterande genren

I analysen av de argumenterande texterna så fokuseras framförallt genrestegen. En sammanfattande induktiv analys av de båda texterna presenteras efter att texterna a1 och a2 analyserats individuellt. I denna sammanfattande analys diskuteras även skillnader i texterna utöver dess förhållande till genrestegen. Till skillnad från de berättande texterna så är det svårt att se genrestegsstrukturen i vissa av texterna. För att dock kunna lyfta fram hur texterna utvecklats så har detta inneburit att de tydligare kategoriserats ur ett metaperspektiv på de meningsbärande segmenten. Detta segmentella perspektiv har möjliggjort användandet av övergripande begrepp som liknar de faser som de berättande texterna strukturerats av. Exempelvis kontextualisering (förklarar varför texten behövs, exempelvis i en debatt) eller bakgrund (förklarar varför syftet är relevant i förhållande till omvärlden, exempelvis varför debatten uppstått). Detta utvecklas ytterligare i diskussionsdelen.

Grupp 1: Argumenterande text (a1) – ”Att fira eller inte fira, det är frågan”

Elev: Genresteg:

Ilona	Åsikt^kontextualisering^Skäl 1^Slutkläm
Anna	bakgrund^Skäl 1^Skäl 2^uppmaning^motargument 1^uppmaning^Retorisk fråga^Skäl 3^uppmaning
Erika	Åsikt^slutsats^motargument 1^motargument 2^Slutkläm

Ilonas första argumenterande text (a1)

Texten inleds med en tema-rubrik som antyder ett efterföljande resonemang av något slag. Rubriken följs av en Åsikt [*Ungdomar har rätt att fira till vilken nivå de vill*] som presenteras med en kontextualisering [*I flera år har flak-frågan varit populär bland äldre och poliser...*] och en efterföljande uppmaning [*Det är första och sista gången man tar studenten, då ska vi låta de ta den!*]. Efter uppmaningen följer ytterligare bakgrundsinformation som ger intryck av att frågan har relevans, exemplifierad med bland annat dialogiska inslag [*”Ska de få åka till stan?”, ”Fan, nu har de börjat igen”*] och ett utpekande av förväntade kritiker [*...poliser och äldre människor.*]. Detta följs av ett skäl till Åsikten [*man förtjänar en bra avslutning efter 3 års slitsamt pluggande*] som utvecklas under efterföljande stycke med bland annat utpekande av förväntade kritiker [*Äldre människor har kanske inte levt spänningen som uppstår sista terminen i tredje ring,*

vilket vi kan se på deras beteende när de ser någon flak ute på gatorna.] Slutklämmen består först och främst av ett vädjande efter medkänsla från läsaren, sedan av ytterligare ett implicit skäl [...eftersom efter en viss tid med oroligheter och stress vill man ha en bra, oförglömlig avslutning.] och avslutningsvis av en mångfacetterad uppmaning som ansluter till åsikten [...visa förståelse... låt dem leva lyckan, låt dem skrika och gapa, låt dem åka var de vill. Visa förståelse, tro mig de bits inte...].

Annas första argumenterande text (a1)

Texten inleds med en rubrik som öppnar för en utredande/argumenterande text. Det första stycket inleds med en Åsikt som består av en bakgrund, och följs av en presentation av olika perspektiv på studentfirandet i förhållande till en värderande tolkning [*Det firas(...)med massa ljud och ölkastandet*]. Någon explicit åsiktsformulering finns inte i Åsikten. Presentationen följs av en Retorisk fråga [*Men borde inte vi låta ungdomarna få fira att de äntligen är klara med skolan?*] kopplad till Skäl 1 som består av exempel på varför de förtjänar att fira, även om själva åsikten inte är explicit. Detta skäl följs av Skäl 2 [*Studentfirandet är även mer eller mindre en tradition vi har i Sverige.*] som blir explicit i och med uppmaningen [*Bevara traditionen!*] som avslutar det andra Skälet. Textens andra stycke inleds med uppmaning [*Låt alla få vara med på studentfirandet minst en gång...*] som följs av en värderande tolkning [*Det handlar om en kul grej...*] och ett implicit Skäl 3 (som sedan återkommer i den näst-sista meningen) [*Det handlar även om ett par dagar i sträck varje år.*] Uppmaningen följs av ett motargument som består av ett medgivande [...*det kan bli mycket...*] och följs av en uppmaning [*låt ungdomarna få fira sin dag...*]. Texten avslutas med uppmaning^Retorisk fråga^Skäl 3^uppmaning där Skäl 3 alltså upprepas. Den Retoriska frågan formuleras [*Ni hade väl inte varit glada om inte ni fick fira på flak och kasta öl?*]. Sammanfattningsvis så används tre uppmaningar [*Bevara traditionen... Låt alla få vara med... Låt ungdomarna få njuta.*] och inga explicita passager i texten förklarar författarens åsikt. Däremot används Retoriska frågor som i sammanhanget kan tolkas som förmedlande av åsikt.

Erikas första argumenterande text (a1)

Rubriken öppnar för ett ställningstagande alternativt ett utredande av huruvida något bör firas eller inte. I den inledande meningen presenteras en åsiktsformulering [*Studentfirandet inne i staden tycker jag är överskattat.*]. Detta följs av en slutsats av Skäl

som impliceras i meningen [...*behöver inte åka in till staden för att föra oljud och störa*]. På detta följer ett motargument mot den inledande Åsikten [*Det kan vara någonting roligt för studenterna...*] som sedan bemöts med ett slags värderande tolkning som implicerar ett Skäl som skulle kunna stödja den åsikt som presenteras i textens inledning [...*men vad är det egentligen man firar, jo att man blivit arbetslös. Till vems fördel? Jo ingens.*]. På detta följer ett motargument [*Visst det är väl roligt att fira...*] som avslutas med en Slutkläm bestående av en slutsats [...*men man kan dra ner på det så att alla runt omkring slipper störas.*]. Textens Åsikt ställer relativt sett höga krav på texten i och med att den hävdar att något är överskattat. En sådan ståndpunkt kräver rimligtvis ett välgrundat resonemang kring olika ståndpunkter som sedan mynnar ut i den slutsats/Åsikt som texten inleds med. I denna text antyds enbart ett sådant resonemang och Skälen för de eventuella ståndpunkterna tillåts inte ta särskilt stor plats.

Grupp 1: Argumenterande text (a2) – "Legalize it?"

Elev: Genresteg:

Ilona	Åsikt^Skäl 1^Skäl 2^Skäl 3^Slutkläm
Anna	Åsikt^Skäl 1^Skäl 2^Skäl 3^Slutkläm
Erika	Åsikt^Skäl 1^Skäl 2^Slutkläm

Ilonas andra argumenterande text (a2)

Åsikten förmedlas i och med rubriken [*NEJ till marijuana!*] och följs av ett första Skäl [*det är farligt för både vuxna och barn*]. Skälet består av ett antal exempel [*till slut växer barnen upp med marijuana och blir van med det...*] och även relevans [*det här leder ingenstans...*]. I nästa stycke presenteras det andra Skälet [*människor blir beroende och psykiskt drabbade*] med flera exempel. En tydlig kedja mellan exempel och relevans syns på följande sätt: exempel; [*pengarna man tjänar går bara till marijuana...*] och exempelts relevans i form av en retorisk fråga; [*Vem vill sluta så?*]. Detta mönster upprepas sedan på liknande sätt i samma stycke. Det tredje Skälet inleds med en återkoppling till åsikten [*de borde inte accepteras eller legaliseras, eftersom våra kommande generationer kommer drabbas...*] och utvecklas med två efterföljande Retoriska frågor [*Varför ska våra oskyldiga kommande barn bli påverkade på grund av våra handlingar? Varför kränker vi deras rättigheter?*]. Innan Slutklämmen avslutar texten så sammanfattar författaren några av Skälen (och framförallt några av exemplen till Skälen) med en inledande

återkoppling till åsikten [*Marijuana ska inte legaliseras...*]. Slutklämnen består av en utvidgad sammanfattning [*Marijuana har fler negativa sidor än positiva, därför...*], uppmaningar till läsaren [*Vi måste hålla oss borta...*] och en avslutande återkoppling till åsikten [*Därför ska den inte bli legaliserad!*].

Annas andra argumenterande text (a2)

Rubriken öppnar för en uppmanande text av något slag [*Legalize it!*]. Detta förklaras tydligare i den efterföljande meningen som presenterar en kort och koncis åsikt [*Cannabis borde förbjudas i Sverige, i värsta fall kan du hamna i fängelset!*] som består av en åsiktsformulering [*Cannabis borde förbjudas i Sverige*] och en tolkning av alternativet [*i värsta fall kan du hamna i fängelset!*]. Åsikten följs av ett första Skäl till densamma [*...Det är farligt och många människor skadas*] som exemplifieras med ett antal effekter av att vara påverkad. Skälet avslutas med en koppling till Åsikten [*därför så bör cannabis vara olagligt, du kan hamna i fängelset för detta.*]. Det andra Skälet följer det första och består av ett exemplifierande resonemang kring de ekonomiska följderna av ett beroende av drogen. Resonemanget kopplas sedan till Åsikten [*...vilket också leder till fängelset*]. Det avslutande Skälet som presenteras består enbart av en mening där författaren presenterar risken att bli beroende av drogen och en följd av ett beroende [*Som jag nämnde så kan du bli beroende, och då är det jättesvårt att komma ur detta.*]. Det tredje Skälet är på ett sätt sammanfattande av de föregående Skälen och utvecklas inte nämnvärt, vilket gör att det även kan ses som just ett sammanfattande resonemang; ett sätt att knyta ihop argumentationen och överlämna till den efterföljande Slutklämnen. Denna består av slutsatser av Skälen och uppmanar läsaren att göra något bättre än att genom cannabisberoende hamna i fängelse [*Gör något Av ditt liv, slös inte bort onödiga år på fängelset!*]

Erikas andra argumenterande text (a2)

Åsikten öppnar för en argumenterande text och presenterar dels en tydlig åsiktsformulering, men även ett lika tydligt syfte med texten. Åsikten består även av en inledning som även innehåller ett argument [*legalisering leder till användandet av tyngre droger*]. Inledningen kontextualiserar åsikten genom att spegla den mot ett oönskat scenario i första hand, något som antyder att texten relaterar till något slags debatt. Inledningen följs av ett introducerande av det första Skälet [*musikkulturen har dalat*], ett

Skäl som består av två exempel [*musiken blir sämre av marijuana*] och [*tonåringar tror att det är OK*]. Detta Skäl kopplas till användandet av marijuana i början och i slutet av skälet [*med hjälp av...*] och [*...att röka på*]. På detta första Skäl följer det andra [*Man blir trög*]. Skälet kopplas till en populär uppfattning av de negativa konsekvenserna av marijuanabruk [*många tror att man blir lugn*]. Det andra Skälet följs av ett motargument [*rökning kan vara bra i medicinska syften*] som avfärdas med förklaringen att [*det sker under kontrollerade former, läkarna har koll om något går snett*]. Avslutningsvis sammanfattar författaren Skäl 1 och 2 i en Slutkläm i form av ett konstaterande som även implicerar författarens Åsikt [*Så för att inte få mer dålig musik och tröga ungdomar så ska vi inte legalisera marijuana.*].

Induktiv jämförelse av texterna (a1) och (a2) – grupp 1

Det första att konstatera rörande grupp 1 och a1-texterna är hur vitt skilda genrestegsstrukturerna i de olika texterna är varandra. Egentligen så går det bara att se en gemensam nämnare, och det är att alla texter på något sätt struktureras med hjälp av explicita Skäl. I övrigt finns inga större likheter rörande genrestegsstrukturen. I Annas text stöter vi dock på ett segment i texten som inte är lätt att placera, och det är den Retoriska frågan. Detta segment får särskild betydelse för Annas text i och med att texten i övrigt inte har någon tydlig Åsikt eller åsiktsformulering. I övrigt finns det en tydlig struktur av Motargument som används för att tydliggöra vetskapen om att det kan finnas skilda åsikter från den som argumenteras för, något som är en viktig del av den argumenterande textens syfte och funktion. I a2-texterna så syns en tydlig utveckling i förhållande till genrestegens struktur. Alla texter har en Åsikt, minst två Skäl och en Slutkläm. Det finns alltså en tydlig utveckling från en Åsikt, som kontextualiserar debatten och åsikten, det finns tydliga Skäl för Åsikten som underbyggs av fakta som görs relevant i förhållande till Åsikten, och det finns en Slutkläm som förklarar för läsaren vad som förväntas av hen i ljuset av texten. Rörande Skälens funktion och utveckling så går det att tydligt se vad som händer med texten om flera skäl presenteras för en Åsikt. I Ilonas a1-text så presenteras väldigt få skäl till den åsikt som texten bygger på. Stor möda läggs i texten på att kontextualisera diskussionen och författarens åsikt. Men detta görs främst enbart med ett målade språk och vädjande retorik. I a2 syns den största förändringen i antalet skäl för åsikten och hur dessa exemplifieras. Även om det inte sker någon uppräknings av skälen, som fallet är i många andra av a2-texterna, och skälen heller inte konsekvent kopplas till åsikten så fungerar åsikten som

en tydligare röd tråd genom argumentationen, inte minst genom de Retoriska frågorna. På samma sätt som i Annas text så får alltså de Retoriska frågorna en särskild funktion i Ilonas argumenterande a2-text.

Grupp 2: Argumenterande text (a1) – "Att fira eller inte fira, det är frågan"

Elev:	Genresteg:
Li	Åsikt^motargumenten^Skäl 1^uppmaning^Slutkläm
Alma	Åsikt^Skäl 1^Skäl 2^Skäl 3^Slutkläm
Olivia	bakgrund^frågeställning^kontextualisering^Skäl 1^Skäl 2^slutsats
Hanna	bakgrund^Skäl 1^motargument 1^Skäl 2^motargument 2^Skäl 3^Slutkläm
Elise	bakgrund^Retorisk fråga^kontextualisering^Retorisk fråga^motargument^Retorisk fråga^Skäl 1

Lis första argumenterande text (a1)

Rubriken vittnar om en resonerande text (se diskuterande text Martin & Rose 2008:121) som följs av Åsikt som i sin tur består av ett Skäl (parafaserat) [*Studenten sker endast en gång.*] och en åsiktsformulering [*Därför bör man ta del av händelsen och fira denna fullt ut.*]. Därefter följer en diskuterande presentation av framförallt motargumenten [*Nagel i ögat... Hög musik och skrikande ungdomar... Ölburkar kastas hit och dit... Tutorerna är igång hela tiden och visselpipornas ljud hörs på långa håll.*]. Motargumenten bemöts dock inte explicit, utan kompletteras snarare av en upprepning av det första skälet [*studenten är en händelse som endast sker en gång i livet.*]. Stycket som följer uppmanar implicit yngre motdebattörer att respektera firandet i och med att de yngre en dag själva kommer befinna sig i denna situation, och även eventuella motdebattörer att göra detsamma med vetskapen om att de själva förmodligen befunnit sig i samma situation. Den avslutande Slutklämmen sammanfattar textens enda Skäl och kopplar samman Åsikten med en uppmaning om att bita ihop och försöka njuta. Frasen [*Att se andra lyckliga kan faktiskt bidra till glädje hos en själv också!*] avslutar texten.

Almas första argumenterande text (a1)

Texten inleds med en rubrik som består av en uppmaning och vittnar om att texten vill åstadkomma något hos läsaren [*Låt studenter fira!*]. Efter rubriken följer en Åsikt bestående av en bakgrund som presenterar studentfirandets tradition och hur detta

skapar samhörighet och är skäl för nostalgi. Bakgrunden följs av en åsiktsformulering [*Man ska låta studentfirandet hållas i staden och på gator*]. Åsiktsformuleringen följs av Skäl 1 [*Studenten händer bara en gång.*] som består av ett konstaterande, en Retorisk fråga [*Hur kan det egentligen skada oss (...) om vi låter dem fira?*] och en uppmaning [*Vi bör låta de njuta av denna dag.*]. Skäl 1 följs av ytterligare ett skäl (parafraaserat) [*Det kommer hända/har hänt även dig*] som består av ett konstaterande och två efterföljande Retoriska frågor. [*Inte vill vi då att det ska finnas speciella regler på vart vi kan fira?... Vad kan vara mer kul än att fira inne i stan?*]. Skäl 2 följs av Skäl 3 [*För det tredje bör man tänka på att det i grund och botten är en oerhört viktig svensk tradition.*] som består av en värderande tolkning/generalisering [*En tradition som förmodligen de flesta av oss vill behålla.*] och uppmaningar [*Därför bör vi se till att studentfirandet hålls utan speciella regler. Vi bör underlätta studentfirandet för att stärka den svenska traditionen.*]. Texten avslutas med en Slutkläm som består av uppmaningar, värderingar och empatiskt vädjande:

”Slutligen vill jag säga att vi ska ta hand om våra studenter. Vi ska få de att njuta av denna dag och underlätta deras firande. Dessa är våra kommande vuxna som vi ska bry oss om. Vi alla vill känna oss uppskattade.”

Den uppräknings som inleder Slutklämmen är överensstämmande med uppräkningsen av de Skäl som texten presenteras, som presenteras: [*För det första tycker jag... För det andra har vi alla... För det tredje bör man...*].

Olivias första argumenterande text (a1)

Texten saknar rubrik och inleds med ett stycke som öppnar för en utredande text genom en öppen frågeställning [*...Detta ska självklart firas, frågan är dock hur?*]. Det inledande stycket följs av en kontextualisering som talar om flak-traditionen under studenten och hur denna har blivit ett fenomen, som i sin tur leder till Skäl 1 [*kostnaderna för att åka flak är för höga*]. I Skäl 1 återfinns även en åsiktsformulering [*Därför tycker jag att man i varje fall kan strunta i flaken*] och är en del av ett relativt omfattande resonemang kring det första Skälet. I följande stycke presenteras Skäl 2 [*...flaken medför en trafikfara*] som även det presenteras med ett omfattande resonemang och ett slags åsiktsformulering [*Alla borde förstå vilken fara det här innebär.*]. Texten avslutas med en bedömning av de egna argumenten och en slutsats [*Kort och gott så är konsekvenserna*

som att åka flak medför för många och farlig för att jag ska kunna förstå hur det är värt det.]. Det som främst gör texten problematisk är att det saknas någon åsiktsformulering i textens inledande skede, vilket gör att det är svårt att förstå syftet med texten och inte minst författarens åsikter. Detta försvåras ytterligare i och med inledningen öppnar för en utredande text om hur själva studentfirande bör gå till, inte till att särskilt propagera för den ena eller andra lösningen.

Grupp 2: Argumenterande text (a2) – "Legalize it?"

Elev:	Genresteg:
Li	Åsikt^Skäl 1^Skäl 2^Skäl 3^Slutkläm
Alma	Åsikt^Skäl 1^Skäl 2^Skäl 3^Slutkläm
Olivia	Åsikt^Skäl 1^Skäl 2^Slutkläm
Hanna	Åsikt^Skäl 1^Skäl 2^Slutkläm
Elise	Åsikt^Skäl 1^Skäl 2^Skäl 3^Slutkläm

Lis andra argumenterande text (a2)

Rubriken öppnar för en uppmanande text, något som specificeras i den efterföljande Åsikten där ämnet och åsiktsformuleringen presenteras [...*det talas mycket om att kanske tillåta den, vilket jag håller med om!*]. På detta följer det första Skälet (parafraaserat:) [*Cigaretter och snus är inte olagligt, så varför ska Marijuana var det?*] som genom en Retorisk fråga presenterar själva Skälet och som avslutas med en återkoppling till Åsikten. Det andra Skälet rör marijuanas lugnande effekt och författaren hänvisar till forskning på området som ger fog för författarens Åsikt [*Enligt en studie...*]. Det andra Skälet följs av ett motargument som handlar om hur dyrt marijuana är, något som dock kontrast med konsumentens rätt att köpa vad hen vill. Motargumentet består av en presentation av detsamma, det primära försvaret av Åsikten [*Vad en person väljer att spendera sina pengar på är upp till en själv...*], en jämförelse av fakta och till sist en återkoppling till försvaret mot motargumentet. Innan det avslutande stycket presenteras det sista Skälet [*Även själva landet Sverige skulle tjäna på att legalisera marijuana...*]. Det avslutande Skälet presenteras med hur det är relevant för Åsikten och avslutas med en återkoppling till detsamma [...*marijuana skulle kunna öppna upp...*]. Det avslutande stycket sammanfattar delvis argumenten, i synnerhet Skäl 1, och utmanar

läsaren till att sätta sig in i debatten och alternativen. Texten avslutas med en Retorisk fråga [*Varför tillåta det enda men inte det andra när det i stort sätt innebär samma sak?!*].

Almas andra argumenterande text (a2)

Åsikten består av en omfattande kontextualisering som mynnar ut i en åsiktsformulering [*Försäljningen av marijuana är ett stort samhällsproblem som måste tas på allvar*]. Åsikten följs av ett uppräknande av det första Skälet [*För det första dör det årligen 50 000 människor på grund av droger...*] som rör den stora dödlighet som följer av marijuanaanvändandet och okunskapen om dess dödlighet. Skälet består av exempel och kontextualiserande [*50.000 dör varje år*] och återkopplar slutligen till Åsikten [*Om man väljer att legalisera marijuana och cannabis så bidrar man till att ännu fler människor dör*]. Det andra Skälet räknas sedan upp [*För det andra är marijuana och cannabis oerhört beroendeframkallande.*] och uppehåller sig vid marijuanabrukets beroendeframkallande på olika sätt. Skälet består av en presentation av missuppfattningar av användandets effekter, ett antal exempel på hur dessa ser ut [*...bidrar till ett korrupt samhälle... En person som blir beroende av drogen kommer hamna utanför samhället*] etc. Det tredje Skälet räknas även det upp [*För det tredje är marijuana en drog som förstör människan.*] och kopplar ihop de skadliga effekterna på den brukande människan och på samhället i stort med ett flertal exempel. Texten avslutas med en inledande Retorisk fråga [*Hade du velat se ett samhälle med sådana problem?*], en översiktlig sammanfattning av grunden till Skälen genom ett svar på den Retoriska frågan [*Det tror jag nog inte att någon vill?*] och en avslutande uppmaning till läsaren att göra sin röst hörd och att ta ställning för författarens sak.

Det finns ingen tydlig återkoppling till Åsikten som en röd tråd genom skälen, däremot fungerar uppräknandet av Skälen och användandet av Retoriska frågor som en tydlig tråd som implicit kopplar skälen till den övergripande åsikten; det får liknande funktion som en återkoppling i slutet av varje Skäl skulle ha fått.

Olivias andra argumenterande text (a2)

Åsikten består av en inledande kontextualisering och en åsiktsformulering [*Jag anser att en legalisering av marijuana och cannabis vore ett misstag.*]. Det första Skälet presenteras genom en uppräknning [*För det första så är dessa droger starkt beroendeframkallande.*]

och handlar om drogens beroendeframkallande effekt på olika sätt. Skälet består av exempel på effekter av beroende [*...man kan förlora mycket pengar... sluta bry sig om vissa delar av sitt liv...*]. Det andra Skälet presenteras genom uppräknig [*För det andra så har marijuana starka bieffekter.*] och förklarar att beroendet har skadliga bieffekter, och består av exempel på vilket sätt bieffekterna är skadliga [*De förstör till exempel lugnorna...*]. Skälet avslutas med ett exempel på varför detta skäl är särskilt viktigt [*andrahandsrökning kan påverka människor som själva valt bort...*]. Efter det andra Skälet så presenteras ett Motargument som besvaras i enlighet med Åsikten, och driver Åsikten vidare [*Ett starkt motargument... Svaret (...) blir för mig att...*]. Texten avslutas med en Slutkläm som kopplar ihop Skäl och Åsikt samt uppmanar läsaren att beakta ungdomen och dess roll i framtidens samhälle [*För trots allt så är ju ungdomen framtiden, och alla behöver en bra start...*]. Skälen i texten återkopplar inte explicit till Åsikten, utan förlitar sig främst på uppräknigen av skälen. Däremot aktualiseras Åsikten implicit i och med presentationen av Motargumentet som riktas mot textens Åsikt/uppmaning [*legaliseringen är ett misstag*].

Induktiv jämförelse av texterna (a1) och (a2) - Grupp 2

På samma sätt som för texterna av grupp 1 så är det svårt att se likheter i genrestegsstrukturen av a1-texterna av författarna i grupp 2. En tydlig skillnad mellan de båda grupperna i detta hänseende är dock att grupp 2 generellt sett, i a1-texterna, har underbyggt sina texter på ett mer omfattande sätt och dessutom generellt sett använt sig av flera Skäl för att stödja sin Åsikt (i den mån en sådan presenteras). Användandet av retoriska frågor syns även i grupp 2 genom Almas text, som använder den retoriska frågan för att underbygga det första skälet i hennes text. Den utveckling som skett i a2-texterna är dock mycket lik för de båda grupperna. Det finns generellt sett en tydligare koppling mellan Åsikt, Skäl och Slutkläm. I Almas a2-text kan vi även se att de retoriska frågorna finns kvar, och har liknande funktion som i hennes a1-text, nämligen ett förmedlande av en åsikt som speglas av åsiktens motsats, eller oönskade alternativ. Den sammantagna bilden av utvecklingen från a1- till a2-text i grupp 2 är att skälen för åsikterna får en tydligare plats och bär texterna på ett annat sätt än i a1-texterna. I exempelvis Lis, och i viss mån Olivias, a1-texter så göms i princip skälen och det blir svårare för läsaren att förstå varför författarna tycker som de gör, medan de i a2-texterna tydliggjort åsiktens relation till skälen och dess rimliga relation till varandra.

Diskussion och slutsatser

Syftet med denna undersökning har varit att undersöka skriftspråksutvecklingen hos grupp 1 och grupp 2 för att sedan diskutera huruvida genrepdagogen kan anses vara en metod för alla elever i förhållande till undersökningens resultat. Utvecklingen som skett hos grupperna är dock bred och kan inte anses vara begränsad till någon av grupperna, något som gör att diskussionen främst handlar om hur utvecklingen yttrat sig och vad den kan innebära. De texter som producerats av grupp 1 har utvecklats till att tydligare kanalisera elevernas mening och syfte med skrivandet genom ett utvecklat användande av genrestegens struktur, och grupp 2 har tydligare utvecklat fler dimensioner och djup i texterna genom fler komplikationer och argumentation i de respektive bearbetade genrerna. På så vis syns att den genrepdagogiska undervisningen som fokuserat genrestegen visat på en utveckling både hos grupp 1 och grupp 2, men att utvecklingen skett på olika sätt. Resultatet pekar därmed på att genrestegen fungerat som ett slags syftesstrukturerande mall som grupp 1 eleverna i stor utsträckning använt som hjälp för att strukturera sina texter, medan grupp 2 använt mallen för att se dels vad som krävs av texten, men därmed även sett på vilket sätt texten kan utvecklas (exempelvis genom adderandet av fler komplikationer, Retoriska frågor eller Skäl). I de berättande texterna kan även faserna berätta något om utvecklingen. Generellt sett har alla texter visat på utveckling mellan b1 och b2 i fråga om användandet av faserna omgivning, beskrivning, händelse, effekt och reaktion. Notera att fasbegreppen över huvud taget aldrig använts i den genrepdagogiska undervisningen, utan enbart som analysverktyg i undersökningen. Detta innebär att eleverna utvecklat dessa funktioner i texten "omedvetet", något som tyder på att explicitgörandet av genrestegsstrukturen i den berättande texten har fått en utlösande effekt. I och med utvecklade omgivnings- och beskrivningsfaser har fler aspekter och en djupare bild av berättelsen möjliggjorts, vilket i sig har öppnat för fler händelser som utvecklar berättelsens dramaturgi. Dessa händelser har sedan i större grad kommenterats och diskuterats genom reaktionsfaser i b2-texterna, något som tyder på att eleverna valt att även återge och diskutera händelsernas konsekvenser i större utsträckning.

De argumenterande texterna har inte analyserats med hjälp av faser, utan har i större utsträckning förlitat sig på den induktiva jämförelsen. Dels för att teorin förklarar faser

som är tydligt förankrade i tidens utveckling av texten, men även för att de olika genrerna har två tydlig åtskilda syften. Faser, så som de förklaras för den berättande texten, blir därmed inte användbara. Däremot är fasbegreppet tjänligt även för den argumenterande texten i och med att det går att se återkommande strukturer som utvecklar texten. Denna utveckling har till skillnad från den berättande texten inget med tid att göra, utan utvecklas av den argumenterande textens syfte. Inte sällan inleds den argumenterande texten med en Åsikt, utvecklas av Skäl för Åsikten och avslutas med en Slutkläm. Denna utveckling består av segmentella faser som är kopplade till genrestegen och går att se i de flesta av de undersökta elevtexterna. I a1- och a2-texterna kan vi exempelvis se att sådana faser kan vara:

- För Åsikt: bakgrund, kontextualisering, åsiktsformulering
- För Skäl: skäl, exempel, relevans, motargument
- För Slutkläm: sammanfattning, uppmaning, återupprepning (av åsikt)

Jag menar att vad som utvecklar texten från Åsikt till Slutkläm är individens åsikt i förhållande till textens syfte, som genom denna utveckling får samma logiska funktion som tiden får i en berättande text. Detta styrks bland annat av förekomsten av retoriska frågor i de argumenterande texterna, som ofta får fungera som förmedlande av en implicerad åsikt men även som förutsättande ett medhåll från läsaren. Som Holmberg (2010b:19ff) påpekar skapar sambanden mellan informationen i texten betydelse genom att sambanden talar om hur saker och ting hänger ihop. På samma sätt som de kanske vanligaste kausala eller temporala sambanden skapar betydelse mellan den information som texten förmedlar, exempelvis skapas det ett logiskt samband mellan informationen [en sten slängs mot ett fönster] och [ett fönster krossas], så skapar alltså den realiserade åsikten i en argumenterande text ett logiskt samband mellan åsikt och syfte (uppmaning, argument, etc.). Holmberg (2010b:23) menar, som tidigare nämnts, att det är viktigt för läraren att påpeka för eleven hur informationen i en text hänger ihop, i syfte att bredda elevernas uttrycksmöjligheter och förmågor att koppla samman information utifrån sin mening och vilja att uttrycka sig. I de argumenterande texterna kan vi därmed, särskilt, se ett återkommande fenomen, den retoriska frågan, som är svår att behandla som varken fas eller som genresteg - eller för den delen enbart en stilistisk detalj. Den retoriska frågan får nämligen en säregen funktion i den argumenterande

texten. Den blir åsiktsbärande eftersom den ofta förutsätter ett medhåll som speglas av författarens åsikt. Detta kräver inte att texten har en explicit åsiktsformulering, vilket gör att den retoriska frågan har lyfts fram som en särskild del i de argumenterande texternas genrestegsstruktur. Inte sällan förutsätter de retoriska frågorna dessutom en handling, exempelvis: "Ett sådant samhälle vill vi väl inte ha?", vilket uppmanar till förändring. I Almas, Ilonas, Annas och Elises⁸ a1- och a2-texter så blir detta särskilt synligt. Den retoriska frågan syns även i den berättande genren, exempelvis i Olivias första berättande text, men får där inte samma funktion. I och med att den argumenterande texten syftar till att argumentera för sin sak och för att övertyga, så måste den retoriska frågan först och främst förstås utifrån författarens åsikt. När den retoriska frågan förekommer i Olivias första berättande text så får den en annan funktion, som gör det lättare för läsaren att sympatisera med berättarjaget utan att för den sakens skull känna att sympatierna kräver något av läsaren; som fallet ofta är med de retoriska frågorna i de argumenterande texterna som inte sällan kräver förändring.

Gällande kopplingarna mellan genrestegen så tycks eleverna genom a-texten ha lätt att känna igen den tidsbundna strukturen för den berättande texten; det finns tydliga tidsmarkörer som skapar ny mening och struktur i texten. Det är möjligt att den berättande textens struktur är så bekant för eleverna att de oreflekterat förstår att en händelse alltid på något sätt är knutet till tid och att tiden på så sätt utvecklar den; [Orientering^Komplikation], etc. Denna tidssekventiella struktur är på så sätt relativt enkel att förstå (vad hände sen?), medan den argumenterande textens struktur tycks varit mindre bekant för eleverna genom den första argumenterande texten. Det är möjligt att den berättande genrens struktur varit mer bekant för eleverna inför den första skrivuppgiften (b1), och så är definitivt rimligt att anta. Den berättande texten är en framställningsform som barn snabbt kommer i kontakt med i skrivutvecklingen i skolan, medan den argumenterande texten kräver det som under teoriavsnittet presenteras som en *learner pathway*; en utvecklingstrappa. Även om den argumenterande texten kan anses vara svårare att behärska så är det inte tydligt att detta är den genre som eleverna skulle haft störst problem med. Till exempel så går det att se en större spridning i genrestegsstrukturen i de olika berättande texterna, där flera

⁸ Elises texter har dock inte redogjorts för i analysen utöver texternas struktur i förhållande till genrestegen.

steg ibland utelämnats. Men de stora variationer som syns även i de argumenterande texterna tyder på att båda genrernas genrestegsstrukturer varit mer eller mindre lika obekanta för eleverna inför den genrepedagogiska undervisningen i undersökningen.

Sellgren (2011:88ff) lyfter den relevanta kritiken mot genrepedagogisk undervisning, nämligen risken för att undervisningen blir "rules rather than tools". Det är en viktig kritik att ta hänsyn till i användandet av genrepedagogisk undervisning, och är svår att bemöta med annat än en medvetenhet om att det alltid finns en risk att vid tillämpning av dylika didaktiska metoder glömma själva funktionen med dem. Däremot kan riskerna med att inte använda sig av ett genrepedagogiskt upplägg få helt andra konsekvenser. Vi kan se i några av a1/b1-texterna redan förhållit sig till strukturer för berättande och argumenterande texter, men inte alla. Detta innebär alltså att ett antal elever har lyckats tillgodogöra sig verktygen för att kommunicera berättande eller argumenterande text i tidigare undervisning eller på annat sätt, medan andra elever inte hade lyckats visa på att så var fallet. När eleverna däremot fick möta genrepedagogisk undervisning om basgenrerna, så visade eleverna dock på en utveckling som visar på att de genom dylikt upplägg tillskansat sig verktygen. I och med att skrivuppgifterna till a1 och b1 inte explicit frågade efter en text som skulle vara konstruerad på något särskilt sätt, så gavs eleverna möjlighet att själva välja hur deras mening på bästa sätt skulle kanaliseras genom skriftspråket för det syfte som efterfrågades i uppgiften. Det innebär att eleverna på ett inledande plan utmanades att använda de skriftspråkliga resurser de inför det första skrivtillfället redan tillskansat sig. Vi ser där en stor spridning i resultatet i dessa två texter, där det inte råder någon stor samstämmighet mellan elevernas meningskanaliserande val – trots att uppgifterna inte var så pass breda att det är rimligt att anta att de lämnats med för bred tolkningsmån. Efter den genrepedagogiska undervisningen genomförts så explicitgjordes och presenterades dock alternativ och verktyg för att rikta mening genom skriftspråkets basgenrer. Detta fick inte bara upplyftande effekt på hur eleverna valde att skriva, utan innebar att texterna fick ett tydligare syfte och en funktion som är lätt att hävda är centrala i vårt skriftspråkande samhälle. På så sätt visar resultatet på att genrepedagogiken är en metod som utvecklar relevanta skriftspråkliga verktyg, och som dessutom fungerar. Dessutom är det viktigt att poängtera det som nämns i metoddelen, nämligen att eleverna vid skrivtillfällena eller i uppgifterna inte ombetts uttrycka sig med hjälp av de genrepedagogiska

hjälpmedlen, utan a2/b2-texterna ska framförallt ses som resultatet av en kanalisering av mening, men då med genrepedagogikens tydliggörande av de strukturer som kan hjälpa en sådan kanalisering till ett resultat som dels har ett tydligt syfte, men som framförallt grundar sig i ett aktivt val av ändamålsenligt uttryck. I denna undersökning tycks strukturerna ha hjälpt.

En kritik mot Sydneyskolan och genrepedagogiken som lyfts i Holmberg (2010a) är på ett sätt dock väldigt relevant; det kan för elever, precis som kritiken säger, vara svårt att motiveras till att argumentera i skrift om det inte känns relevant. Denna undersökning visar dock likväl på att verktygen för meningsrealiserande text faktiskt kan utvecklas, och inte bara inom en basgenre. De skrivuppgifter som legat till grund för undersökningen och resultatet är enkla och talar heller inte för att det är genom inspirerande uppgifter som utvecklingen motiveras. Det är därför rimligt att anta att eleverna funnit motivation till att skriva i sin egen vilja att utveckla sitt skriftspråk; att vara del av den språkande världen. Detta talar för vikten av att undervisningen alltid förklarar hur språket har en tydlig funktion inte bara i skolan utan även i samhället och världen i stort.

I undersökningens bakgrund diskuterades performansanalysen som ett sätt att utveckla skriftspråket, och som har möjlighet att göra detta på ett synnerligen konkret sätt och på en segmentell nivå. Denna undersökning kan inte tydligt ställas mot performansanalysen i fråga om effektivt utvecklande av ett perfekt grammatiskt skriftspråk, eftersom att undersökningen inte fokuserat denna språkliga struktur. Däremot vill jag hävda att de språkliga strukturer som denna undersökning berört, det vill säga de strukturer som härrör från makten att uttrycka mening och makten att definiera, är strukturer som kräver prioritet. Detta innebär dock inte att de grammatiska strukturerna inte spelar roll, tvärtom, de bör däremot utvecklas i förhållande till en språk teori som förmår betrakta och förklara grammatiska brister i språket som mer än "fel". Till detta förordar jag exempelvis det SFL-motiverade systemisk-funktionell grammatik som kompletterar den normkritiska genrepedagogiken och denna undersökning.

Att explicitgöra genrenormer i skrivandet i skolan över huvud taget är något som alla lärare bör arbeta med, både i fråga om bedömning och analyser av elevtexter men kanske framförallt i sin egen undervisning. Alla lärare bör arbeta med skrivande kopplat till det specifika ämnet (eller basgenren) som undervisas, inte minst för att det är synnerligen kontraproduktivt att undervisa i elever i ett antal specifika färdigheter för att sedan inte förse dem med de språkliga resurser som krävs för att faktiskt förvalta de ämnesspecifika kunskaperna i praktiken. Men för att skriftspråkaren inte ska falla offer för sneda normativa verktyg för kanalisering av mening i skrift, oavsett pedagogiska och didaktiska undervisningsmetoder, så är det viktigt att alltid utgå från individen och individens meningsuttryck i själva de teoretiska grundantaganden som ligger till grund för metoderna. Detta är inte en självklarhet bland språkforskarna. Beverley White (2010:57) menar exempelvis att den argumenterande texten är retorisk i och med att syftet styr textens struktur. Att syftet skulle ha denna roll är något som visserligen kan förklara strukturen, men som inte förklarar hur även författarens åsikt har ett logiskt förhållande till den argumenterande textens struktur. Syftet med en text i skolan bestäms ofta av läraren (insändare, brev med särskild adressat, etcetera), vilket innebär att lärarens normativa uppfattning av ett särskilt syfte med en text kan ge denne makten över skriftspråkarens eget val av kanaliseringssätt, och omforma valmöjligheterna efter egen tolkning. Alla lärare känner nog igen att de någon gång bedömt en text genom att definiera den utifrån ett syfte; "Detta är inte en insändare". Säger vem? Jag menar därför att syftet alltid måste utgå ifrån individens behov och vilja att uttrycka en åsikt och att syftet måste ses som först och främst motiverat av åsikten. White (2010:57) skriver: *"It is important that students realise that the structure of any text is designed to realise the purpose of the text; the structure is rhetorical."*; men jag hävdar att varje textuell struktur måste ses som realiserande av den åsikt som har sin utgångspunkt i den skrivande individen och inte de normativa drag som individen på ett eller annat sätt, och av den ena eller den andra anledningen, väljer som verktyg för realisering av sin mening. På samma sätt anser jag att det inte är rimligt att definiera skriftspråkliga uttryck, oavsett om de tolkas som i genrepedagogiska termer eller inte, utifrån annat än författarens egen åsikt och författarens eget syfte med texten. Därför kan inte exempelvis den berättande textens syfte betraktas vara underhållande, som Gibbons (2009:166) förklarar det, utan måste definieras utifrån den mening som gett upphov till uttrycket.

Denna undersökning mynnar ut i en primär grundslutsats, nämligen att text alltid riskerar att definieras och bedömas utifrån en på förhand given föreställning om vad texten är för något, det vill säga lärarens uppfattning om vad som är en korrekt text och vad som inte är en korrekt text, och kräver därför alltid ett teoretiskt ramverk. Vad som är korrekt respektive inkorrekt måste alltid definieras utifrån skriftspråkliga premisser och konventioner, av ett eller annat slag för att inte definieras av godtycklighet. Traditionellt sett har dessa konventioner ofta konstituerats av grammatiska regler och tankar om värtalighet, och alltså sedan tolkats av lärarens pedagogiska arbete och analys. En sådan metod för skriftspråksutveckling vilar på en väldigt tydlig och odemokratisk maktstruktur, i och med att läraren därmed har makten att definiera elevens skriftspråk utan att behöva ta hänsyn till elevens skriftspråkliga intentioner. Om en elev exempelvis skriver en text med syfte att förklara en företeelse eller händelse, och denna text sedan bedöms som en underkänd berättelse, alltså inte för vad den egentligen åsyftar att vara, så tas därmed inte elevens intentioner till vara på och lämnas för bedömning av lärarens godtyckliga tolkning av texten. Denna problematik var ett av de första stegen som så småningom blev genrepedagogikens framväxt som den presenteras av Martin & Rose (2008:5). Den genrepedagogiska metoden kräver konstant och synnerligen självkritisk utveckling för att vara denna progressiva och stabila grund för skriftspråksutvecklingen, men visar på stora förtjänster när den väl implementeras och används, och inte bara som verktyg för att utveckla redan framgångsrika skriftspråkare utan som verktyg för utvecklande av alla elevers skriftspråksförmåga. För ambitionen och framgången med att tillgängliggöra dessa brett, om inte universellt gångbara verktyg är sannolikt den av genrepedagogikens förtjänster jag vill lyfta högst.

Skolan har en tydlig uppgift och ett tydligt syfte. I inledningen hänvisar jag till GY11 och läroplan för svenskämnet, där det tydligt framgår att svenskämnet ska ge eleverna de verktyg de behöver i livet och arbetslivet efter skolan. Innebär då detta att till exempel elever som Erika och Ilona sållats bort från stora delar av arbetsmarknaden redan innan de fått slutbetyget i hand? Innebär detta att deras röster försvinner till följd av att de inte äger de argumenterande språkverktygen? I förhållande till de framgångsrika skriftspråkarna Li och Alma är det åtminstone obehagligt lätt att bedöma vilka som har bäst chanser att göra sina röster hörda.

”Den som har en trädgård och en boksamling saknar ingenting” – Marcus Tullius Cicero

Oavsett vilka samhällen vi människor på jorden vill skapa, utveckla eller upprätthålla så kommer skolan spela en betydande roll. I skolan formas elever dels till delar av ett etablerat system av värderingar, strukturer och traditioner, men de erbjuds även inom skolans ramar många av de verktyg som de behöver för att skaka om samhället och utmana det i den mån de vill och kan. För det är i grund och botten genom en eller flera kritiska individer som vi formar vår värld. Skolan har en plikt att se till att alla elever välkomnas och behandlas lika i en skola för alla, men det är inte alltid klart vilka metoder som skolan använder för att faktiskt nå dessa lagstadgade mål. Om målet är en skola för alla så lär metoden för att nå dit rimligtvis också vara en metod för alla – alternativet skulle genast underminera strävan efter att uppnå målet, i synnerhet gällande språket. Sannerligen är vi inte fattiga så länge vi har en trädgård och en imponerande boksamling. Men vad är vi utan orden att beskriva dem? I mångt och mycket ser vi ett brett pedagogiskt utbud i Sveriges skolväsende, med allt från montessoripedagogik i förskolan till problembaserat lärande på gymnasieskolorna. Kanske kan denna teoretiska och metodologiska mångfald visa på att viljan att förändra och förbättra skolan åtminstone finns där; viljan att ge alla elever rätten till sina ord. Kanske kan skolans brokiga skara av allt från styrande politiker, svettiga lärare, morgonpigga elever och fantastisk bespisningspersonal hitta nya vägar för samarbete – inte minst genom ömsesidig språklig respekt och förståelse. Skaran har många utmaningar, men med stöd i denna undersökning och i forskningsfältet i stort så sätter jag åtminstone min pedagogiska tilltro till genrepdagogen, som förklarar mycket tydligt hur vi alla hänger ihop.

Källhänvisning

Tryckta källor

Gibbons, Pauline (2010). *Lyft språket, lyft tänkandet: språk och lärande*. 1. uppl. Uppsala: Hallgren & Fallgren

Holmberg, Per (2010a). *Text, Språk och lärandeintroduktion till genrepedagogik*.

Olofsson, Mikael (red.) (2010). I Symposium 2009: genrer och funktionellt språk i teori och praktik, 13-28. Stockholm: Stockholms universitets förlag. 2010

Holmberg, Per (2010b). *Genrepedagogik i teori och praktik. Nyretorik och Sydneyskolan i två gymnasielärares klassrum*. (2008) I Palm, R. m.fl. (red.) Svenska beskrivning 30, 123-132, Stockholm 10-11 oktober 2008. Stockholm: Inst. för nordiska språk. 2010

Kahlin, Linda (2008). *Sociala kategoriseringar i samspel: hur kön, etnicitet och generation konstitueras i ungdomars samtal*. Diss. Stockholm : Stockholms universitet, 2008

Kuyumcu, Eija (2010). *Bedömning av elevtexter i ett genrepedagogiskt perspektiv*.

Olofsson, Mikael (red.) (2010). I Symposium 2009: genrer och funktionellt språk i teori och praktik, 119-143. Stockholm: Stockholms universitets förlag. 2010

Ledin (2013) et. al. , *Skrivundervisning i skolan bör ha tydliga mål: TOKIS: En skrivpedagogisk modell för textaktiviteter och textsamtal i skolan*. Vetenskapsrådet (red) (2013). I Resultatdialog 2013, 89-101. Stockholm: Vetenskapsrådet. 2013

Martin, J. R. & Rose, David (2008). *Genre relations: mapping culture*. London: Equinox

Sellgren , Mariana (2011). *Den dubbla uppgiften: tvåspråkiga elever i skolans mellanår arbetar med förklarande genre i SO*. Licentiatavhandling Stockholm: Stockholms universitet, 2011

White, Beverley (2010). *Teaching language across the secondary curriculum using a teaching and learning cycle*. Olofsson, Mikael (red.) (2010). I Symposium 2009: genrer och funktionellt språk i teori och praktik, 52-79. Stockholm: Stockholms universitets förlag. 2010

Elektroniska resurser

Läroplan för Svenska, GY11, Skolverket – http://www.skolverket.se/laroplaner-amnen-och-kurser/gymnasieutbildning/gymnasieskola/sve?tos=gy&subjectCode=SVE&lang=sv&courseCode=SVESVE03#anchor_SVESVE03

Bilaga 1

Elevtexter

Olivias första berättande text (a1)

(Lila) Jag tror inte riktigt att jag insåg att det snart skulle ta slut. I varje fall så insåg jag inte vad "slutet" verkligen innebar. Ingen mer skola. Inte på det sättet som jag hade gått i skolan de senast tretton år i alla fall.

Slutet hade kommit så fort. Det kändes som om jag precis hade gått in genom entrén i huddinge för första gången, som om jag precis hade träffat alla i min klass för första gången. Det fanns knappt någon tid att hinna tänka på framtiden, och så var framtiden helt plötsligt idag.

Jag hade tänkt så mycket på att jag var tvungen att hitta ett jobb till sommaren, att jag behövde spara pengar, att jag snart skulle flytta, så jag hade knappt hunnit tänka på att det innebar att skolan snart var slut. Och vad det skulle betyda för mig. Jag skulle flytta bort från alla mina vänner och hela min familj. Tanken på att lämna säkerheten med skolan skrämde mig nog mest. När jag gick i skolan så visste jag vad jag skulle göra varje dag, jag visste var mina vänner var och jag träffade dem nästan varje dag.

Nu skulle det ta slut och jag skulle göra vadå? Det kändes som om mitt liv hade tagit slut, fastän jag visste att det bara precis skulle börja.

Samtidigt så kunde jag knappt vänta på studenten. Äntligen så skulle gamla vanor brytas, äntligen så skulle jag få testa nya saker. Jag skulle flytta hemifrån och ha mitt eget liv. Men det skulle ha varit skönt om jag hade kunnat både stanna och åka.

Olivias andra berättande text (b1)

(Blå) Anna kom till mig på fredagskvällen. (Röd) Jag kunde se att hon hade något att säga, hon såg tvekandes ut, som om hon inte riktigt visste hur jag skulle reagera. (Lila) Det gjorde mig nyfiken och jag vände mig bort från spisen där jag stod och lagade mat.

"Ja, vad är det?" Sa jag och väntade på att hon skulle säga vad det nu var som gjorde henne så tveksam och nervös. Själv kände jag mig också en aning nervös, vad i hela friden var det som fick henne att se ut som att hon skulle fråga om hon fick låna tiotusen kronor för att tatuera hela ansiktet? Herregud, bara hon inte hade en könssjukdom, för om hon hade det skulle jag väldigt besviken. Eller tänk om hon var gravid? Jag hade redan uppfostrat henne, jag orkade inte uppfostra fler ungar nu när jag dessutom inte var helt ung längre.

(Grön) "Jo mamma jag undrar bara om jag får gå på fest hos Ellen imorgon kväll?" Jag andades ut och skrattade till. Tack och lov så var hon inte gravid. Och hon skulle inte tatuera ansiktet. En fest? Var det allt? Här hade jag oroat mig för ingenting. Visserligen så visste jag att Ellens fester inte alltid var helt... Nyktra, men jag litade på att Anna inte skulle dricka själv. Eller snarare att hon inte skulle dricka sig full. Hon visste bättre än så.

"Ja, varför inte? Gå du, men messa om du bestämmer dig för att vara borta hela natten." (Svart) Anna log så att jag trodde att hennes ansikte skulle spricka. Det roade mig att hon hade varit orolig för att inte få gå, men det gjorde mig också stolt att hon faktiskt hade frågat och inte bara gått.

"Men om du kommer hem full så låser jag in dig i källaren!" Skrek jag efter henne när hon sprang upp för trapporna till sitt rum.

Annas första argumenterande text (a2)

Att fira eller inte fira?

(Röd) Varje år tar alla ungdomar som går ut gymnasiet studenten. Det firas med flaket inne i stan med massa ljud och ölkastandet. (Orange) Många tycker att det är opassand, för mycket ljud, man får öl på sig och vissa anser att det är onödigt. (Grön) Men borde inte vi låta ungdomarna få fira att de äntligen är klara med skolan? Det är deras dag och deras liv, de har suttit vid skolbänken i mer än 9 år. Studentfirandet är även mer eller mindre en tradition vi har här i Sverige. När du var yngre hade du också studentfirandet, eller när du blir äldre så får du också fira med ölkastning och åka runt i stan. Bevara traditionen!

(Blå) Låt alla få vara med på studentfirandet minst en gång i sitt liv. Det är en kul grej som alla ska få genomgå, det handlar även om ett par dagar i sträck varje år. De flesta tar studenten samma dag så det kan bli mycket, men var glada, låt ungdomarna få fira sin dag, fira att de är arbetslösa eller fira att de kommit in på högskolan. Var glad för deras skull, de har äntligen tagit studenten. Ni hade väl inte varit glada om inte ni fick fira på flak och kasta öl. Det är en "once in a life time"-upplevelse. Låt ungdomarna få njuta.

Annas andra argumenterande text (b2)

(Röd) Legalize it!

Cannabis borde förbjudas i Sverige, i värsta fall kan du hamna i fängelset!

(Grön) Därför att det är farligt, och många människor skadas av detta. T ex om man är på rökt så kan man göra andra människor illa, så som misshandel och våldtäkt. Man blir då hög så att man inte vet vad man själv gör. Man skadar sig själv men även människorna runt om sig. Därför så bör cannabis vara olagligt, du kan hamna i fängelset för detta.

Det är även dyrt, slösa hellre pengar som gynnar dig än sådant som inte gynnar en själv. Man kanske köper en två gånger, men detta kan då leda till beroende och köper man mer och mer, vilket resulterar till dyrare och dyrare. Det kan sluta med att du tar lån och har massor med skulder, och då kanske du lurar till dig pengar och begår bedrägeri, vilket också leder till fängelset.

Som jag nämnde så kan du bli beroende, och då är det jättesvårt att komma ur detta.

(Blå) Om man går runt med cannabis eller säljer det så kan man riskera fängelset, och då är det verkligen svårt att börja om på nytt. Gör något Av ditt liv, slösa inte bort onödiga år på fängelset!

Gemensamt konstruerade texter

Berättande text

(Blå) Älgen Kent bor i skogen. (Röd) En dag brinner skogen ned helt och hållet. (Lila) Älgen överlever som tur är, men har nu ingen mat. Detta sög. "Hur ska jag nu få tag på mat?", tänkte älgen. (Grön) Älgen inser då att han ju kan äta alla döda älgar som inte klarat sig från branden. Detta gör att älgen Kent överlever och börjar må bra igen.

(Svart) Det är viktigt att vi inte blir veganer allihopa, för då kanske vi inte överlever eldsvådor.

Argumenterande text

Tillfälle 1

(Röd) Nedskräpning på skolgården måste sluta!

(Grön) Det är väldigt miljöfarligt med alla drivor av sopor och fimpar överallt på skolan. De ligger och ryker och förstör klimatet, så därför måste nedskräpningen sluta

Det är dessutom väldigt fult att komma till skolan och behöva se all smuts överallt. Vi vill inte gå i en smutsig och pinsam skola, så därför måste det sluta skräpas ned.

När människor går omkring och röker och slänger fimpar, eller slänger sitt godispapper så får de dåligt inflytande över de som ser på, så därför har vi också ett ansvar som förebilder.

(Blå) Så för en hållbar värld där vi kan känna oss fräscha och bra, sluta skräpa ner på skolan!

Tillfälle 2

(Röd) Man måste få betala med kort i cafét!

(Grön) Det skulle vara så mycket enklare att kunna betala med kortet. Man orkar inte ha med kontanter och mynt som bara väger mycket och skramlar. Om vi kunde använda kortet så skulle vi inte behöva bära på plånboken!

Dessutom så innebär kontanthantering en rånrisk! Vi kan se att stadens bank nyss rånats och därför behövs en övergång till kort i cafét: mindre cash = mindre rån.

Och tänk om man kunde få slippa gå till bankomaten hela tiden? Och när man tar ut en massa pengar så gör man ju bara av med dem. När man kan använda kort så funderar man mer över vad man köper, det skulle också behövas i cafét.

(Blå) Om cafét bara kunde ta sitt ansvar och övergå till kortantering så skulle allt bli mycket säkrare och så mycket smidigare. Så ta kort och slipp allt prassel!