

GÖTEBORGS UNIVERSITET
Institutionen för svenska språket

Tre genrer i trean.

En studie av flerspråkiga elevers
instruerande, berättande och beskrivande texter.

Eva Lundin

Magisteruppsats, 15 hp
Inom Masterprogrammet i svenska som andraspråk
Svenska som andraspråk
Vt 2010
Handledare: Per Holmberg

Sammandrag

Den första januari 2009 fick årskurs 3 en ny läroplan där det beträffande skrivning framgår att elever ska behärska tre sorters genrer, nämligen instruerande, berättande och beskrivande. Samma vår, dvs. våren 2009, ges de första nationella proven för årskurs 3 och där prövas elevernas genrekunskaper både muntligt och skriftligt. Detta blev upprinnelsen till denna uppsats och satte ramarna kring den. Eftersom uppsatsen skrivs inom ämnet svenska som andraspråk hamnar fokus på flerspråkiga elevers textproduktion.

I läroplanen för årskurs 3 används begreppet genrer för första gången som särskiljande mellan olika texter och frågan är då vilken implicit kunskap undersökningens flerspråkiga elever besitter om genreskillnader när det gäller skriftlig produktion. För att ta reda på det samlade jag in de texter som producerades i undersökningsklassen mellan mars och juni men valde ut sex texter som via sin rubrik jag trodde skulle representera de tre genrererna instruerande, berättande och beskrivande, vilket blev två texter per genre.

För att analysera texterna använde jag mig av den praktiskt tillämpade genre teori (Derewianka 1990, Knapp och Watkins 2005, Hedeboe och Polias 2008) som bygger på lingvisten M.A.K. Hallidays (2004) språk teori, den s.k. funktionella grammatiken. Urvalet av analyskategorier hämtade jag från Holmberg och Karlssons (2006) bok *Grammatik med betydelse* och analyserade texterna utifrån genrespecifika drag indelade i textens makrostruktur samt de lexikogrammatiska språkliga val som görs genom den ideationella, interpersonella och textuella metafunktionen.

Slutresultatet kan kort sammanfattas i att elevernas texter uppvisar genreskillnader men att explicit undervisning antagligen skulle göra texterna ännu mer genrespecifika. Skälet till det är att en del av instruktionstexterna mer likar återberättelse än instruktion, att berättelsetexterna skulle behöva en mer utvecklad komplikation och upplösning och att beskrivningstexterna behöver stöd för att utveckla en tydligare organisation. Därmed skulle elevernas kunskap om den skillnad som finns mellan olika genrer öka vilket i sin tur genererar säkrare textproduktion.

Nyckelord:

Elevtextanalyser, genrer, funktionell grammatik, pedagogik.

Innehåll

Tabellförteckning.....	4
1. Introduktion	1
2. Syfte och frågeställningar.....	2
3. Teoriram: funktionell grammatik, kultur och genre, lexikogrammatik samt analyskategorier.....	3
3.1. Funktionell grammatik	3
3.2. Kulturkontext med genrer.....	5
3.3. Den ideationella metafunktionen	8
3.3.1 Processer	8
3.4. Den interpersonella metafunktionen.....	10
3.5. Den textuella metafunktionen	11
3.6. Sammanställning av analyskategorier.....	11
4. Undersökningens uppläggning och genomförande	13
4.1. Klassens lärare och urval av elevtexter	13
4.1.1. Två instruerande texter.....	14
4.1.2. Två berättande texter	14
4.1.3. Två beskrivande texter	15
4.2. Elevgruppen.....	15
4.2.1 Fokuselever	16
4.3. Genomförande	16
5. Resultat.....	18
5.1. Genrestruktur	18
5.1.1. Text 1 – Hur man gör ett pannband/en fågelholk	18
5.1.2. Text 2 – Vägbeskrivning	19
5.1.3. Text 3 – Vad jag gjorde under helgen	20
5.1.4. Text 4 – Rädsla.....	22
5.1.5. Text 5 - Allemansrätten	25
5.1.6. Text 6 – Djurens språk.....	26
5.2. Ideationella grammatiska genreskillnader	28
5.2.1. Materiella processer	28
5.2.2. Mentala processer.....	29
5.2.3. Relationella processer	29
5.2.4. Verbala processer.....	29
5.2.5. Omständigheter	30
5.3. Interpersonella grammatiska genreskillnader	31
5.3.1. Satstyper.....	31
5.3.2. Finitets tidsförankring	31
5.4. Textuella grammatiska genreskillnader	32
5.4.1. Konnektiver i genrerna instruktion, berättelse och beskrivning	32
5.5. Fokuselever	33
6. Diskussion.....	37
Litteraturförteckning.....	41
Bilagor.....	43

Tabellförteckning

TABELL 1: INSTRUKTIONENS MAKROSTRUKTUR.....	6
TABELL 2: BERÄTTELSENS MAKROSTRUKTUR.....	6
TABELL 3: BESKRIVNINGENS MAKROSTRUKTUR.....	7
TABELL 4: PROCESSKÄRNA, DELTAGARE OCH OMSTÄNDIGHETER I DEN IDEATIONELLA METAFUNKTIONEN	8
TABELL 5: EXEMPEL PÅ MATERIELLA, VERBALA, MENTALA OCH RELATIONELLA PROCESSER HÄMTADE FRÅN ELEVTEXTERNA (PROCESSKÄRNOR I FETSTIL).....	9
TABELL 6: EXEMPEL PÅ OMSTÄNDIGHETER HÄMTADE FRÅN ELEVTEXTERNA.....	10
TABELL 7: EXEMPEL PÅ SATSTYPER HÄMTADE FRÅN ELEVTEXTERNA	10
TABELL 8: EXEMPEL PÅ PÅSTÅENDEN I NUTID OCH DÅTID HÄMTADE FRÅN ELEVTEXTERNA	11
TABELL 9: EXEMPEL PÅ ADDITIVA, TEMPORALA, ADVERSATIVA OCH KAUSALA KONNEKTIVER HÄMTADE FRÅN ELEVTEXTERNA.....	11
TABELL 10: ANALYSKATEGORIER I DE OLIKA METAFUNKTIONERNA.....	12
TABELL 11: ELEVTEXTERNA I UNDERSÖKNINGEN	13
TABELL 12: ELEVGRUPPENS SPRÅKLIGA BAKGRUND.....	15
TABELL 13: IDENTIFIERADE ASPEKTER OCH DESS FÖREKOMST I TEXT NR 6 - DJURENS SPRÅK	26
TABELL 14: SYNLIKA YTTRINGAR FÖR DE OLIKA ASPEKTERNA	26
TABELL 15: TABELL ÖVER STEGEN I TEXTERNA (? : EJ REALISERAT SEG, ½: TILL HÄLFTEN REALISERAT STEG).....	28
TABELL 16: FÖRDELNING AV PROCESSTYPER I RESPEKTIVE UPPGIFT OCH GENRE (PROCENT)	30
TABELL 17: OMSTÄNDIGHETER GENREVIS	30
TABELL 18: OMSTÄNDIGHETER I PROCENT (%)	31
TABELL 19: SATSTYPERNAS FÖRDELNING GENREVIS.....	31
TABELL 20: FINITETS TIDSFÖRANKRING FÖRDELAT GENREVIS.....	32
TABELL 21: FÖRDELNING AV KONNEKTIVER I DE OLIKA GENRERNA.....	32
TABELL 22: EXEMPEL PÅ ELEVTEXTERNAS KONNEKTIVER.....	33

1. Introduktion

Elevers textproduktion i grundskolans lägre år är en av de allra viktigaste utmaningarna för skolan. Det är nu eleverna kommer i kontakt med explicita krav på skriftproduktion via den nya läroplanen, som trädde i kraft den 1/1 2009, där det beträffande målen för tredje årets skrivning dels står att eleven ska ”kunna skriva berättande texter med tydlig handling” och dels att eleven ska ”kunna skriva enkla och elevnära faktatexter och instruktioner där innehållet klart framgår” (Skolverket 2009a). Det är nu elever på allvar ska börja producera längre och mer sammanhållna texter och det är nu de behöver guidas av sina lärare. Det är på denna grund de sedan ska bygga vidare med texter fram till gymnasiet obligatoriska projektarbete och vidare till högre studier och skrivande i arbetslivet.

I målen ovan kan man urskilja tre olika typer av texter: berättande texter, faktatexter och instruktioner. Men vet elever vad som särskiljer dessa olika texttyper eller behövs det en explicit undervisning?

Mitt egentliga intresse för detta kom när jag träffade lärare från olika stadier i en fortbildning för lärare i grundskolan. Min roll var att tala om skrivandet som process och fick genom de deltagande lärarna ta del av elevproducerade texter från grundskolans alla stadier. Det var här det gick upp för mig hur oerhört viktigt det är med textkunskap redan från början i skolan, vilket utgör grunden för all senare produktion, och frågan om undervisning i de lägre årskurserna om olika texters uppbyggnad framstod som helt avgörande.

En faktor som gör det angeläget att undersöka just elevers textproduktion är den något dystra statistik Skolverket presenterar – nämligen att många elever går ur grundskolan utan slutbetyg i ämnet svenska eller svenska som andraspråk. Skolverkets statistik från ämnesproven i årskurs 9, vårterminen 2009, visar att 3,3 % av eleverna inte uppnådde målen i svenska och 18,9 % inte uppnådde målen i svenska som andraspråk (Skolverket 2010 b, tabell 8C). Detta om något är en viktig motivation för samhället i allmänhet och för skolan i synnerhet att via skolforskning se vad som kan förändras och förbättras.

2. Syfte och frågeställningar

Uppsatsens syfte är att kartlägga implicit genrekunskap hos flerspråkiga elever i år 3 vad gäller förmågan att producera instruerande, berättande och beskrivande texter, och utifrån denna kartläggning bedöma möjligheter och svårigheter med att införa genrepedagogisk undervisning för dessa elever.

Mer precist gäller undersökningen elevlösningar av sex skrivuppgifter. Dessa texter skrevs under mars och april månad 2009 i en klass, år 3, i en skola med övervägande flerspråkiga elever. Hur skiljer sig dessa texter åt i struktur och språk? Kan man skönja någon implicit genrekunskap hos eleverna genom dessa texters språkliga utformning? Vad säger detta om behov av explicit undervisning i hur texter är uppbyggda?

I bästa fall blir detta ett förberedande arbete inför en genrepedagogiskt upplagd textstudie som skulle kunna genomföras när denna undersökningsgrupp går i år fem.

Med hjälp av min teoriram (se avsnitt 3) kan följande frågeställningar för undersökningen formuleras:

1. Hur klarar eleverna att göra skillnad mellan instruerande, berättande och beskrivande texter?

- Makrostrukturellt: genom val av olika genresteg
- Ideationellt: genom val av olika processtyper och omständigheter
- Interpersonellt: genom val av olika satstyper och tempus
- Textuellt: genom val av olika konnektiver

2. Vilken relation finns mellan texternas genreskillnader och det lärandestöd eleverna fått (t.ex. rubrik, förslag till disposition)?

3. Vilken relation finns mellan texternas genreskillnader och det lärandestöd eleverna kunde ha fått genom mer explicit genrepedagogisk undervisning?

3. Teoriram: funktionell grammatik, kultur och genre, lexikogrammatik samt analyskategorier

3.1. Funktionell grammatik

SFL (Systemic Functional Linguistics) och SFG (Systemic Functional Grammar) bygger på verk av lingvisten Michael Halliday som tillträdde en professur i lingvistik vid universitetet i Sydney 1976 och sedan dess varit verksam i Australien. Hallidays grammatikmodell kallas härefter, i enlighet med Holmberg och Karlsson (2006:12), för ”funktionell grammatik”.

Halliday baserar sina teorier på studiet av barnspråksutveckling där han konstaterar att betydelsen kommer före det explicita ordet/frasen och därmed före grammatiken. Halliday menar vidare att det är genom betydelsen som grammatiken skapas. Språket är funktionellt i förhållande till de behov vi har av det i olika tal- och skrivsituationer. Varje enskild del ska alltså tolkas och förstås i förhållande till helheten. Betydelse skapas i samklang med andra dvs. i en social situation. Hallidays grammatik är funktionell så till vida att den är baserad på meningsskapande och inte på form. På det här viset blir även grammatikanalysen funktionell därför att de olika delarna tillsammans kan skapa en viss sorts betydelse i en kontext och en helt annan i en annan kontext.

Enligt Halliday är kommunikation ett sätt att skapa mening/betydelse av det vi har upplevt eller skaffat oss erfarenhet av och vill dela med oss av. Detta gör vi människor via det oändliga val av komponenter som finns tillgängliga i språket – olika språkliga val ger olika effekt – och att vara medveten om de olika valens effekt gör oss säkrare på att vår kommunikation får den effekt vi avsett.

Här kommer jag först att förklara språkets olika nivåer så som Halliday (2004) beskriver dem eftersom de är utgångspunkt för den funktionella grammatiken. Halliday (2004:24-25) delar in språket i fyra olika nivåer eller *strata*, för att använda hans egen terminologi, och de är:

- Kontext (context)
- Innehåll: semantik (content: semantics, content: lexicogrammar)
- Innehåll: lexikogrammatik (content: lexicogrammar)
- Fonologi (expression: phonology, expresion: phonetics)

När det gäller **kontexten** säger Halliday (2004:24) att grammatiken kommer i kontakt med vad som händer utanför språket, dvs. förhållanden som finns i det omkringliggande samhället och de sociala processer vi där är engagerade i. Samtidigt måste grammatiken tolka våra erfarenheter och framställa våra sociala relationer så att de kan transformeras till språk. Detta beskriver teorin i två steg, där erfarenheter och mellanmännsliga relationer först förvandlas till betydelse i **semantik** och betydelse sedan förvandlas till ord i **lexikogrammatik**. Det

fonologiska, inkluderar för vuxna både det ljudbaserade och det skriftbaserade uttryckssättet. Processen att länka en nivå till en annan kallas med Hallidays (2004:26) terminologi för *realisera* – kontexten realiseras av semantiken som i sin tur realiseras av lexikogrammatiken som slutligen realiseras av fonologi.

Halliday delar vidare in språket i tre olika betydelseskapande delar vilka han kallar de tre metafunktionerna. Dessa tre komponenter skapar betydelse samtidigt enligt nedan:

- Den ideationella metafunktionen – rör det ämne eller innehåll som aktualiseras i texten
- Den interpersonella metafunktionen – rör de sociala relationerna mellan deltagarna
- Den textuella metafunktionen – rör de medel vi har för att skapa textuella betydelser/konstruera texter

Halliday (2004:30) säger att varje budskap handlar *om något* (den ideationella metafunktionen), riktar sig *till någon* (den interpersonella metafunktionen) samt en tredje komponent som handlar om betydelsen utifrån textens *uppbyggnad*, dvs. den textuella metafunktionen. Det är via metafunktionerna vi kan göra våra oändliga språkliga val – utifrån de premisser som kontexten ger oss möjlighet att välja inom. Språkets tre huvudfunktioner inom funktionell grammatik sammanfattas enligt följande av Christie och Unsworth (2000:2) till att: delge erfarenheter och upplevelser (ideationell funktion), etablera och upprätthålla kommunikation (interpersonell funktion) och skapa sammanhängande text (textuell funktion). Dessa tre metafunktioner realiseras i lexikogrammatiken och utgör enligt Eggins (2007:3) en ”semantisk komplexitet”.

Martin och Rose förklarar termen funktionell i *funktionell grammatik* med att teorin ”tolkar utformningen av språket utifrån hur människor använder det för att leva” (2008:24). Det är utifrån denna tolkning av språkets tre karaktärsdrag för att skapa betydelse som man gör indelningen i metafunktionerna den ideationella, den interpersonella och den textuella. Martin och Rose förklarar funktionerna enligt nedan:

- Den ideationella metafunktionen – rör konstruerandet av erfarenheter, vad som händer, inkluderande vem som gör vad, var, när, varför och hur det händer
- Den interpersonella metafunktionen – rör hur de sociala relationerna påverkar deltagarna och vilka känslor de vill dela med sig av
- Den textuella metafunktionen – rör informationsflödet, hur textuella resurser fördelar ut informationen

Enligt Martin och Rose (2008) har texter ett nätverk av paketerbjudande inom varje metafunktion som t.ex. Halliday och Matthiessens

transitivitetssystem (se 3.3) men inte så klara förbindelser mellan själva metafunktionerna. Däremot finns specifika strukturer förknippade med varje metafunktion. Händelseförloppet i en återberättelse eller en instruktion är exempel på olika specifika strukturer.

3.2. Kulturkontext med genrer

Kontexten är det faktiska ramverk som finns runt oss när vi skapar text (Knapp och Watkins 2005:31) och Halliday (2004:27-28) gör en indelning av kontexten i dels kulturkontext, som varande den övergripande eller samlande potentialen, och dels situationskontexten som varande det som råder vid ett visst tillfälle. Eftersom text skapas av individer och individer i sin tur är produkter / påverkade av den sociala omgivning de befinner sig i dvs. kontexten – finns det en relation mellan textskaparen och den omedelbara miljö han/hon befinner sig i. Detta är både en möjlighet och en begränsning. Möjligheten består i att man som språkanvändare har ett brett urval att göra sina språkliga val från medan begränsningen finns i den sociala kontext man befinner sig. Begreppet social kontext härrör från sociologin och antropologen Bronislaw Malinowski som utvidgade begreppet social kontext på 1920-talet med begreppet *situationskontext* för att tydliggöra sambandet mellan den miljö texten produceras i och de ramar som finns inom den miljön. Även denna term behövde ytterligare specificeras och det gjorde Malinowski med termen *kulturkontext* vilken enligt honom dessutom tar hänsyn till de kulturtypiska mönster, normer och attityder som råder i en viss kultur (Knapp och Watkins 2005:18). Det är i denna miljö begränsningarna finns. Det är också här som olika mönster för olika genrer växer fram – kulturer för hur själva språkutformningen i en text ser ut. Med utgångspunkt från antropologen Malinowski förespråkar lingvisten Halliday ett mer uttalat samband mellan text och kontext och utvecklade en terminologi för att beskriva relationen mellan kontext och text (Knapp och Watkins 2005:18) vilket resulterade i de ovan nämnda metafunktionerna.

Textens övergripande struktur kan också förklaras inom Hallidays teoriram så tillvida att strukturen är beroende av den omkringliggande sociala kontexten. Martin och Rose (2008) försöker visa de explicita länkar som råder mellan våra språkliga val och den kulturella praxis som skapar genrer. Att kultur skapar genrer och genrer kultur antyder titeln på Martin och Rose bok *Genre Relations Mapping Culture* (2008). Med den funktionella grammatikens terminologi betyder detta att genrer definieras som återkommande utformning av betydelse och att dessa återkommande utformningar av betydelse framställer kulturens sociala praxis (Martin och Rose 2008:6). Martin och Rose säger att en genre är ”en stegvis, målorienterad social process” (2007:8) – stegindlad därför att det vanligtvis behövs ett par olika steg för att nå ett mål, målorienterad för att vi använder genrer för att få saker gjorda och social därför att vi deltar i genrer tillsammans med andra människor. Genrer utför ett arbete inom kulturens ramar

och ett sätt att titta på den övergripande strukturen, dvs. makrostrukturen med sin stegindelning, är för att via den se hur syftet med texten kommunicerar sitt budskap. Makrostrukturens uppbyggnad av steg realiserar språkligt i specifika former som känns igen och delas av medlemmarna i en kultur. På detta vis förmedlar genren, genom sina steg, textens budskap. Nedan följer en genomgång av de olika steg som enligt mina källor (Derewianka 1990, Knapp och Watkins 2005, Hedeboe och Polias 2008) finns med i deras genomgång av genrerna instruktion, berättelse och beskrivning. Av den framgår att instruktionen innefattar tre steg: mål, material och metod, berättelsen två eller tre steg: orientering, händelseförlopp (utökat med komplikation och upplösning för berättelser i sagoform) och ett frivilligt kommenterande slutsteg samt beskrivningen två steg: klassifikation och beskrivning.

Tabell 1: Instruktionens makrostruktur

Steg	Realisering
Mål	Presenteras oftast via rubriken
Material	Material listat i den ordning det ska användas
Metod	Kronologiskt presenterade steg för att uppnå målet

De tre stegen (mål, material och metod) för en instruktion, är, enligt Derewianka (1990), Knapp och Watkins (2005) och Hedeboe och Polias (2008), att målet indikeras via textens rubrik, att det material som behövs listas i den ordning det ska användas och att metoden presenteras kronologiskt så som den ska utföras för att nå målet. (Se tabell 1)

Tabell 2: Berättelsens makrostruktur

Steg	Realisering	Text
Orientering	Orienterar om vilka deltagarna är samt var och när händelserna sker	Text 3 och 4
Händelseförlopp	En serie händelser	Text 3 och 4
Komplikation	En ovanlig och oförmodad händelse	Text 4
Upplösning	Hur huvudpersonen löser den uppkomna komplikationen	Text 4
Ev. kommenterande slutsteg	Skribentens eventuella kommentar till det inträffade	Text 3 och 4

Enligt Derewianka (1990), Knapp och Watkins (2005) och Hedeboe och Polias (2008) har stegen olika uppgifter i en berättelse. Steget orientering, innehåller information om eller presentation av personerna, platsen och tiden och kan enligt Knapp och Watkins (2005:223) bestå av enbart en mening i enkla återberättande texter skrivna av unga skribenter. Frågorna vem, var och när bör därför inledningsvis bli besvarade för att läsaren omedelbart ska sättas in i textens sammanhang. Därefter presenteras händelseförloppet via en serie händelser ofta i kronologisk ordning. Är det en ren berättelse (och inte en återberättelse) ingår bland händelserna en komplikation eller en oväntad händelse som sedan ska lösas i steget upplösning – en berättelse lämnas sällan olöst enligt Derewianka (1990). (Se tabell 2).

Tabell 3: Beskrivningens makrostruktur

Steg	Realisering
Klassifikation	Introducera det fenomen som ska beskrivas
Beskrivning	Beskriva fenomenet utifrån olika kännetecken, funktioner eller aspekter

Efter rubriken, som ”generellt bara namnger” (Knapp och Watkins 2005:100) men ändå ”gör klart för läsaren” (Hedeboe och Polias 2008:45) vad som ska informeras om, kommer första steget, den s.k. *klassifikationen* som ofta är ”en presentation av fenomenet” (Hedeboe och Polias 2008:41) antingen ”vardaglig” och bygger då på ”generell, informell och allmän förståelse” eller ”teknisk” och är då mer ”precis och formell” (2008:42). Detta betyder att via steget klassifikation ”gör vi klart för läsaren vad vi informerar om” (2008:45) och måste därför inkludera ”precisa beskrivningar av fenomenet, tingen, personen eller platsen som vi observerar” (2008:45). Derewianka (1990:50) skriver att klassifikationen ska innehålla tydlig och klar information om det man vill belysa gärna med några allmänt hållna uttalanden om var i systemet det beskrivna fenomenet befinner sig - med andra ord en ”allmän klassifikation” (Derewianka 1990:52).

Det andra steget, *beskrivning*, ”går hand i hand med klassifikationen” (Knapp och Watkins 2005:100) eftersom man inte kan beskriva något om man inte har klassificerat eller benämnt eller satt in i ett sammanhang inom ramen för en ordning. Steget innehåller fakta eller andra karakteristika presenterat ur olika aspekter – allt från utseende till funktioner – det viktigaste är att det är ”precisa beskrivningar av fenomenet” (Hedeboe och Polias 2008:45).

Knapp och Watkins skriver att det är vanligt att lärare för elever i yngre åldrar använder sig av beskrivningar av djur för att öva organiserade beskrivningar (2005:104). En beskrivning ska enligt Derewianka förse läsaren med ”detaljerad information om ett visst valt ämne” (1990:52) och att beskriva djur ur ett faktaperspektiv är ett sätt att öka vardagskunskapen om ett närliggande och kanske känt ämne som just djur för yngre elever. Tillgången på faktatexter finns både i skolans och på allmänna bibliotek och verkar vara ett bekant ämne för barn i de lägre skolåren. Valet av ämne för den beskrivande texten *Djurens språk* i nationella provet är säkert ett val gjort med utgångspunkt att djur är ett bekant ämne för yngre elever.

Beskrivning i skolsammanhang innebär att en text innehåller saklig information om något (Derewianka 2000:52) vilket beskrivs ur olika aspekter. Syftet är att dokumentera, organisera och lagra faktauppgifter om ett visst ämne (Derewianka 2000:48, 51) vilket man gör via en makrostruktur som innebär att man ”tematiskt” (Knapp och Watkins 2005:100) grupperar och för samman dessa aspekter av fakta under underrubriker. Styckeindelning är därför en bra hjälp att ”effektivt organisera informationen” (Derewianka 2000:51) - varje nytt stycke ”fokuserar på en specifik aspekt” (Knapp och Watkins 2005:105) och bidrar till den överordnade makrostrukturen.

Utmärkande för en beskrivning är att fakta presenteras generellt om arter/klasser eller andra generella förhållanden och inte i första hand angående individer eller individuella fenomen (Knapp och Watkins 2005:100). Exempel på ämnen är t.ex. *Hunden* där hela arten beskrivs sakligt eller *Bergarter* som är ett exempel på en förekomst i naturen. Text nr 6 *Djurens språk* är ett exempel på en generell text som beskriver ett visst fenomen nämligen djurens språk. (Se tabell 3)

Genom att göra en lexikogrammatisk analys av språkliga och textuella drag kan man se mönster som anses typiska för en genre. Språkliga val i inledande meningar som *Det var en gång*, vilket är en vanlig inledningsmening i en saga, eller *Tioåring försvann från lekplats* (GP 15/5 2010) leder läsaren i en viss riktning via vår kännedom om olika texttypiska mönster för olika genrer och det hjälper oss också att tolka vad texten kommer att handla om.

3.3. Den ideationella metafunktionen

Den ideationella metafunktionen behandlar hur vi framställer världen via språket, främst via händelser som det vi ser, hör och upplever. Halliday säger att språket ger oss "en teori om mänsklig erfarenhet" (2004:29) därför att språket möjliggör för oss att delge våra erfarenheter och upplevelser. Aktiviteten eller händelsen benämns som *process* inom den funktionella grammatiken och i den ideationella metafunktionen utgår analysen från processkärnan, dvs. det sista ledet i verbfrasen. Processen kommer till stånd med hjälp av andra element runt om som är involverade/deltagande på ett eller annat sätt - inom SFL benämnda *deltagare*. Deltagarna är de som utför handlingen eller påverkas av den. Om det finns ytterligare information runt processen som presenteras kallas det *omständigheter*. Tillsammans bidrar dessa tre komponenter till satsens ideationella struktur - se tabell 4.

Tabell 4: Processkärna, deltagare och omständigheter i den ideationella metafunktionen

Processkärna	Deltagare	Omständighet
Öppna	mjölkförpackningen	på diskbänken

Deltagare	Processkärna	Deltagare	Omständighet
Lisa	har öppnat	mjölkförpackningen	på diskbänken.

3.3.1 Processer

Processerna kan delas in i olika betydelsegrupper. Halliday (2004:172) delar in engelskans processer i sex olika kategorier nämligen, materiella, beteendemässiga, mentala, verbala, relationella och existentiella. När det gäller den svenska indelningen av processer följer jag Holmberg och Karlssons (2006:78) uppdelning i fyra grupper: materiella, relationella, mentala och verbala processer.

De materiella processerna kännetecknas av att det är något som ”görs” och av den orsaken krävs oftast energi – de materiella processerna hör alltså till den fysiska världen. De handlar om konkreta och fysiska handlingar som utförs av en deltagare och de är enligt Holmberg och Karlsson (2006:84) den vanligaste processtypen. Materiella processer är allra vanligast förekommande i genrerna instruktion och berättelse.

Verbala processer har med ordet *säga* och synonymer som *anförtro* eller liknande ord att göra. Skillnaden mellan en materiell process som t.ex: ”Han pratade” och den verbala ”Han sa” är att den förra gestaltar en materiell process medan den verbala processen ”sa” handlar om kommunikation.

Mentala processer härrör sig från den inre mentala världen och gestaltar vad som försiggår inom oss i form av tankar och känslor samt vad vi via sinnesintryck tar in.

Relationella processer relaterar deltagare till varandra utan att det är någon direkt handling involverad. De vanligaste relationella processkärnorna är *är* och *har* – inte att förväxla med de ofta förekommande *vara* och *ha* som hjälpverb. Enligt Holmberg och Karlsson hänger relationella processer ihop med ett mer ”opersonligt och abstrakt språkbruk” (2006:113) som till exempel beskrivningar, dvs. det som i läroplanen kallas faktatexter. Exempel på de olika processerna visas i tabell 5.

En kvantitativ analys av processtyper kan grovt karaktärisera en text enligt Holmberg och Karlsson (2006:113) och på så vis säga något om textens kommunikativa kvaliteter och av den orsaken är en analys av de olika processernas förekomst gjord.

Tabell 5: Exempel på materiella, verbala, mentala och relationella processer hämtade från elevtexterna (processkärnor i fetstil).

Materiella processer	Verbala processer	Mentala processer	Relationella processer
jag fick inte spela	och så frågar Bo och Ola Adam	då såg jag dom	hon blev yr
efter ringde dom polisen	de berättade att ..	det visste jag inte	pojken hette Micke
de matade honom	hennes mamma sa	då tänkte Bert	är det sant

Utöver satsens ideationella centrum finns kringinformation som inte är direkt relaterat till processkärnan och benämns omständighet (Holmberg och Karlsson 2006:102-103). Dessa har inte någon ”direkt grammatisk anknytning till processen” (Hedeboe och Polias 2008:114) men omständigheter tillför texten viktig information i form av specificeringar till processkärnan - information som är essentiell för att läsaren ska kunna orienteras spatialt och temporalt och rör var händelsen äger rum, när den sker eller varför eller hur något görs.

Omständigheter ”svarar på frågor om processen” och kan placera händelsen i en bestämd tid - i motsats till konjunktioner som bara indikerar sekvensen – eller placerar händelsen på en bestämd plats eller precisera hur processen utförs. Detta realiseras språkligt via prepositionsfraser (i tårskåpet, i, söndags, med mina vänner) eller adverb (försiktigt) – se tabell 6.

Tabell 6: Exempel på omständigheter hämtade från elevtexterna

Elevtext	Omständighet	Svarar på frågan
jag la mina kläder <i>i tårskåpet</i>	<i>i tårskåpet</i>	plats - var
<i>I söndags</i> åt jag först frukost	<i>I söndags</i>	tid – när
jag lekte <i>med mina vänner</i>	<i>med mina vänner</i>	med vem
han smög <i>försiktigt</i>	<i>försiktigt</i>	hur

3.4. Den interpersonella metafunktionen

Den interpersonella metafunktionen handlar om hur relationer skapas mellan talare och lyssnare eller skribent och läsare. Halliday (2004:29) säger att när vi tolkar ett yttrande gör vi det utifrån att språket framställer våra personliga och sociala relationer med andra runt oss - detta kan göras genom att informera om något, ställa frågor eller uppmana någon till något. Den interpersonella metafunktionen består av två delar - en som behandlar språkhandlingar och en som behandlar modalitet, dvs. hur vi med språkets hjälp kan modifiera våra språkhandlingar. Eftersom jag endast tagit hänsyn till olika språkhandlingar och deras grammatik är det bara det som berörs här.

Den funktionella grammatiken talar semantiskt om tre olika grundläggande språkhandlingar, påstående, fråga och uppmaning. Lexikogrammatiskt har dessa språkhandlingar var sin typisk (eller "kongruent") satstyp. I en påståendesats placeras finitet på andra plats ("pojken **heter** Max", text 4:2) och i en frågesats placeras finitet först ("**vill** du köpa lever", text 4:3). Uppmaningssatser saknar finit och realiseras via en egen verbform – imperativ - ("**sväng** vänster", text 2:4). De olika genrerna prioriterar olika satstyper – instruktioner använder uppmaningssatser, berättelser företrädesvis påståendesatser med inslag av frågesatser i dialoger och beskrivningar använder sig främst av påståendesatser. Det är av den anledningen en analys av satstyper gjorts. Tabell 7 visar exempel på de tre olika satstyperna.

Tabell 7: Exempel på satstyper hämtade från elevtexterna

Satstyper (lexikogrammatiska)	Elevtexter
påståendesats	Pojken heter Max.
frågesats	Vill du köpa lever?
uppmaningssats	Sväng vänster!

Språkhandlingar kan emellertid uttryckas också på andra ("metaforiska") sätt som när uppmaningar uttrycks med påståendesatser.

Via finitet kan vi också tolka om en händelse har kontakt med nuet eller om den redan skett och då tillhör dåtid - se tabell 8. Undersökningens återberättelsetext innehåller exempel på finit i dåtid som t. ex: "I lördags *kom* jag hem från Tyskland" (text 3:6) medan den beskrivande texten om allemansrätten innehåller exempel som: "Allemansrätten *betyder* att man *får* vara ute i naturen" (text 5:6) där de båda finiten står i nutid. Detta illustrerar att olika genrer prioriterar olika tidsperspektiv och med anledning av detta har en analys av finitet ingått i denna undersökning.

Tabell 8: Exempel på påståenden i nutid och dåtid hämtade från elevtexterna

nutid	dåtid
Allemansrätten betyder att man får vara ute i naturen	I lördags kom jag hem från Tyskland

3.5. Den textuella metafunktionen

Den textuella metafunktionen handlar om att organisera de två ovan nämnda metafunktionerna dvs. den ideationella och den interpersonella. Halliday skriver att den textuella metafunktionen ”möjliggör utförandet” (2004:30) av de två andra metafunktionerna eftersom den textuella metafunktionen delar in texter i sekvenser, organiserar textflödet och skapar sammanhang och sammanhållen text.

Textuella betydelser realiseras med andra ord via organisation – det kan vara på satsnivå, stycke/stegnivå eller på textnivå (Ravelli 2000:58). På satsnivå innefattar den textuella metafunktionen tema/rema-val vilket på svenska handlar om ordföljden. Tema kan i sin tur delas in i tre typer: ämnestema, interpersonellt tema (vanligtvis subjektet) och textuellt tema. Den här analysen innehåller endast textuella teman: konjunktioner (*och, men*), subjunktioner (*att, när*) och adverb (*sedan, så*). Funktionen är ofta att signalera att följande sats formar en del av den övergripande strukturen i satskomplexet och hur de olika satserna ska relateras till varandra (Thompson 2004:157). Textuella teman ger också texter flyt och guidar oss i vår förståelse av texter.

Jag har valt att följa indelningen i Hellspong och Ledin (1997) där man kan ”urskilja fyra huvudgrupper av konnektivbindning: additiv, temporal, adversativ och kausal” (1997:88). Den additiva handlar om tillägg, den temporal om tid, den adversativa rör motsats och den kausala orsak. De skriver vidare att ”lite förenklat kan vi tala om i tur och ordning OCH-relationer, DÅ-relationer, MEN-relationer och DÄRFÖR-relationer” (1997:88).

Olika genrer förknippas med olika språkliga drag och ett sådant är bruket av konnektiver – se tabell 9. Instruerande och berättande texter använder ofta additiva och temporal konnektiver för att markera samband mellan de olika händelserna och kronologin dem emellan och driver på så vis handlingen framåt medan beskrivande texter använder sig av ”för sammanhanget passande” (Knapp och Watkins 2005:121) alltså inte så fördefinierade konnektiver. Av denna orsak har en analys av konnektiver gjorts.

Tabell 9: Exempel på additiva, temporal, adversativa och kausala konnektiver hämtade från elevtexterna

Additiva	Temporal	Adversativa	Kausala
och dom leta	sedan gick hon inte ut	men hon var rädd	så hon bodde i en liten stuga

3.6. Sammanställning av analyskategorier

Tabell 10 visar en sammanställning av de analyskategorier jag använt mig av i min grammatiska analys av den ideationella, interpersonella och textuella

metafunktionen. Den ideationella metafunktionen analyseras genom att titta på val av materiell, mental, relationell eller verbal processkärna samt vilken typ av omständigheter som används. Den interpersonella metafunktionen analyseras genom val av satstyper och val av finitets tidsförankring i berättelse och beskrivning – instruktionen genom val av imperativ. Den textuella metafunktionen analyseras utifrån val av additiv, temporal, adversativ eller kausal konnektiv.

Tabell 10: Analyskategorier i de olika metafunktionerna

Ideationell		Interpersonell		Textuell
Process-kärna	Omständig-heter	Satstyper	Tempus	Satskonnektiver
materiell (M)	plats (p)	påståendesats (P)	nutid (N)	additiv (A)
mental (Me)	tid (t)	frågesats (F)	dåtid (D)	temporal (T)
relationell (R)	övriga (ö)	uppmaningssats (U)	imperativ (I)	adversativ (Adv)
verbal (V)				kausalt (K)

4. Undersökningens uppläggning och genomförande

4.1. Klassens lärare och urval av elevtexter

Efter en seminarieserie om genrepedagogik tog en av de deltagande lärarna kontakt med mig och undrade om vi kunde inleda ett samarbete. Jag, som nyss blivit medveten om vikten av tidiga skolårs skrivande, blev väldigt intresserad eftersom läraren följande läsår skulle ha en tredje klass bestående av 15 elever, varav 14 med ett annat modersmål än svenska. Formen för vårt samarbete tog fart inför vårterminen vilket sammanföll med införandet av det nationella provet för det tredje skolåret. Detta gav en fast ram kring de texter jag ville titta på eftersom läroplanen tar upp instruerande, berättande och beskrivande och texter i strävandemålen (Skolverket 2009). Fokus riktades mot dessa tre texttyper och jag valde ut två texter ur varje kategori enligt tabell 11.

Tabell 11: Elevtexterna i undersökningen

Text nr	Genre	Text	Antal texter	Datum
1	Instruktion	Pannband / fågelholk	13	20090305
2	Instruktion	Vägbeskrivning	13	20090518
3	Berättelse	Vad jag gjorde under helgen	14	20090316
4	Berättelse	Rädsla, nationellt prov	14	20090430
5	Beskrivning	Allemansrätten	14	20090310
6	Beskrivning	Djurens språk, nationellt prov	14	20090505

Läraren hade under föregående senhöst deltagit i ett nätverk angående språkutvecklande arbetssätt i skolan och läst Pauline Gibbons bok *Stärk språket, stärk lärandet* och delvis hämtat inspiration därifrån, bl.a. att göra en mall. Enligt läraren är det ett stort arbete för yngre elever att sätta ord på det de gjort men samtidigt väldigt språkutvecklande – därför skrivs texter från deras verklighet dvs. saker de gjort eller upplevt. Att för formens skull använda sig av en mall underlättar för eleverna som då kan koncentrera sig på det språkliga

Ytterligare en orsak som läraren uppgav var att i det kommentarmaterial som kom i oktober 2008 inför den nya läroplanen för årskurs 3 samt införandet av nationella prov i samma år, fanns uppgift om att behärskning av instruerande, berättande och beskrivande text. Läraren sa att hon ville introducera begreppet genrer eftersom det stod i den nya kursplanen och tänkte då börja med instruktion. Tanken var att eleverna skulle lära sig att känna igen och bygga upp olika texter inför det nationella provet. Lärarens intention dels att följa styrdokumentet, dels att låta eleverna skriva autentiska texter hämtade från skolvardagen har ett verkligt syfte nämligen att ta till vara elevernas erfarenheter och omsätta dem till skriftliga språkhändelser och på så vis integrera praktisk vardagskunskap med skrift.

4.1.1. Två instruerande texter

Den första instruerande texten (text 1) skrevs i anslutning till vad eleverna gjort i slöjden – halva klassen hade sytt pannband i syslöjden och halva hade tillverkat fågelbord i träslöjden. Läraren ville att eleverna skulle skriva om något de hade praktisk erfarenhet av och sa, vid ett samtal vi hade i mars 2009, att eftersom det är ett stort arbete för eleverna att sätta ord på detsamma och använda ett adekvat ordförråd i sammanhanget är det viktigt att skriva i så nära anslutning som möjligt till aktiviteten. Denna skrivuppgift hade föregåtts av att klassen praktiskt övat på konstruktioner som ”stäng dörren” och ”ta upp pennan” för att förstå hur uppmaningar fungerar. Tillsammans hade man gjort en mall som eleverna hade i sina pärmar, och kunde titta på om de ville när de skrev sin text. Denna mall innehöll fraser med ordningstal (för det första, för det andra osv.) eftersom klassen samtidigt arbetade med ordningstal i matematikboken och läraren kombinerade dessa tre ämnen (slöjd, svenska som andraspråk och matematik) i denna skrivövning.

Den andra instruerande texten (text 2) blev en text som skrevs i mitten av maj och beskrev vägen mellan bostaden och skolan. Denna text, sa läraren när jag fick texten i slutet av maj, hade först skrivits i berättande form och därefter omvandlats till en instruktion. Texten är en vägbeskrivning från hemmet till skolan – även detta ämne var alltså hämtat från elevernas omedelbara närhet och verklighet.

4.1.2. Två berättande texter

Den första berättelsen (text 3) är en återberättelse av vad eleverna gjort under en helg och att återberätta något självupplevt var inget nytt för eleverna – det hade man övat på hela år tre. Läraren sa att övningen bestod i att eleverna skulle bygga upp en text kronologiskt och att använda sig av preteritum. Ett syfte var att träna på användning av andra sambandsmarkörer än ”sen, sen” för att komma bort från upprepning av tidsmarkören ”sen, sen”. Inspiration hämtade läraren åter från det nya kommentarmaterialet där det bl.a. skrivs om berättelsens struktur.

Den andra berättelsetexten (text 4) har rubriken *Rädsla* och är den ena av två skrivuppgifterna från nationella provet. Inspiration skulle eleverna få från den läsuppgift de gjort en vecka tidigare då de läst och svarat på frågor om en text som heter *Blodligan* (Skolverket c). Texten handlar om två barn som går in i ett övergivet hus där det händer saker som gör att de blir rädda, och med denna text i åtanke skulle eleverna berätta om någon erfarenhet de själva haft av rädsla. Läraren hade dessutom en overhead på under skrivtiden som fanns med i materialet för det nationella provet från Skolverket och föreställde två skrämde barn.

4.1.3. Två beskrivande texter

Den första beskrivande texten (text 5) handlar om allemansrätten. Skolan hade under vårterminen ett övergripande tema om närmiljön – detta inleddes med att klassen läste och pratade om vad allemansrätten innebar. Efter denna introduktion fick eleverna i uppgift att göra en beskrivning av allemansrätten, och enligt läraren skrevs även denna text med utgångspunkt i kursplanen där det bl.a. står att elevers skrivande ska föregås av läsning, vilket skett via material om allemansrätten.

Den andra beskrivande texten (text 6) är den andra av skrivuppgifterna från nationella provet (Skolverket c) och har rubrik *Djurens språk*. Skrivuppgiften bygger på en läsuppgift, *Människors och djurs språk*, som gjordes veckan innan och utifrån den lästa faktatexten skulle eleverna skriva en beskrivande text om djurens språk.

4.2. Elevgruppen

Tabell 12: Elevgruppens språkliga bakgrund

Elev	Modersmål	Född land	Dagis från	Började i denna klass	Lärt sig läsa på	Deltar i modersmålsundervisning	Talar även svenska i hemmet
1	arabiska	Ty 4 år	4år	0	arab	1 tim/v	med syskon
2	syrianska	Sv	3år	0	sv	nej	med syskon, lite med föräldrar
3	albanska	Sv	1år	0	sv	slutat	sv och albanska
4	kurdiska	Sv	5år	0	sv	1tim/v	sv och kurdiska
5	serbiska	Sv	5år	0	sv	nej	med syskon
6	romani	Sv	3år	2	sv	nej	med syskon
7	filippinska	Sv	5år	2	sv	nej	sv och filipinska
8	somaliska	Sv	1år	0	sv	1tim/v	nej
9	malaysiska (thai)	Sv	5år	1	sv	1tim/v thai	nej
10	turkiska	Sv	4år	0	sv mamma lärt eleven läsa på tu	slutat säger sig kunna turkiska	med syskon
11	somaliska	Sv	3år	0	sv	nej pappa lär honom hemma	med syskon
12	kurdiska	Sv	5år	0	sv	nej mamma o pappa lär honom hemma	blandat sv kur med syskon
13	arabiska kurdiska	Sv	3år	0	sv	1tim/v	nej
14	somaliska engelska	GB Som 5 år Sv 9 år	---	2	eng	nej	med syskon

Undersökningsgruppen består av 15 elever, varav 14 har ett annat modersmål än svenska. I undersökningen ingår endast dessa 14 elever eftersom mitt huvudfokus är svenska som andraspråk och det är också den kursplan som följs. 12 av de 14 eleverna är födda i Sverige och har kommit i kontakt med svenska sedan de var små antingen via den svenska barnomsorgen eller genom att det även talas svenska i hemmet, främst som kommunikationsspråk mellan syskon. Två elever är födda i ett annat land än Sverige och kom hit när de var fyra respektive nio år. Eleven som kom hit när han var fyra började genast på dagis medan eleven som var nio började direkt i undersökningsklassen. Alla elever uppger sig ha ett annat modersmål än svenska – tabell 12 visar elevernas språksituation baserad på mina intervjuer med eleverna:

För att få föräldrarnas tillstånd att använda deras barns, dvs. elevernas texter i denna uppsats skulle jag delta i ett vårdnadshavarmöte under april månad. Denna plan ändrades eftersom läraren istället valde att träffa varje elev med sina vårdnadshavare för ett fördjupat enskilt samtal utifrån resultaten av elevernas första nationella prov. Istället skrev jag en ”medgivandeblankett” (Bilaga 1.) som skickades hem med eleverna och returnerades till läraren underskriven av samtliga vårdnadshavare.

4.2.1 Fokuselever

Tre elever har valts ut som fokuselever (tonade i tabell 12 och 15) och deras fingerade namn är Ali (elev nr 9), Sam (elev nr 8) och Nora (elev nr 1). Valet av dessa elever gjordes med utgångspunkt i tabellen över steganalysen där jag grafiskt fått en överskådlig bild av de olika texternas makrostruktur. Jag valde en elev, som utifrån mina uppställda kategorier hade löst alla steg, en som hade löst många steg och en som inte hade gjort det. Naturligtvis döljer sig andra språkliga komponenter bakom den uppställningen men härifrån valdes Ali, Sam och Nora ut för se hur de individuellt löst de olika skrivuppgifterna.

4.3. Genomförande

För att närmare studera undersökningsgruppens textkompetens behövde jag texter och samlade in de som producerades under mars, april och maj månad 2009 – däribland två texter från det nationella provet. Själva insamlandet gick till så att antingen jag eller läraren kopierade elevernas texter ur deras skrivböcker, jag skrev av dem exakt så som de var skrivna av eleverna, inklusive eventuella stav- eller formfel, och sparade dem digitalt. Originaltexterna finns alltså där de ska vara – i elevernas skrivböcker och bland de nationella proven säkert förvarade på skolan.

En viktig aspekt för mig var att de elevtexter jag ville studera hade skrivits i klassrummet. Texterna skrevs under överinseende av läraren och det kan därmed

säkerställas att texterna har skrivits av den undersökta elevgruppen utan hjälp av någon. Under undersökningsperioden producerades också texter som hemläxa men jag valde bort dessa texter av ovan angiven orsak och ingen sådan text finns representerad i mitt material.

För att få tillgång till elevernas texter kom jag till klassrummet efter skoltiden. Läraren använde tillika klassrummet som arbetsrum och det var här jag fick elevtexterna. Några texter hade läraren redan kopierat, andra lånade jag och kopierade själv varefter de återlämnades till läraren samma dag.

Vid två olika tillfällen träffade jag var och en av eleverna personligen. Detta skedde i kapprummet utanför klassrummet, där det fanns en bänk och två stolar. Samtalen skedde under lektionstid och tillfällena för dessa samtal var valda av läraren eftersom de måste passa in i lärarens arbetsplanering för klassen. Min ambition var att störa så lite som möjligt för läraren och att ”stjäla” så lite tid som möjligt av eleverna. Samtalen tog ungefär en kvart var och fördes enskilt med varje elev efter en ordning bestämd av läraren. Övriga elever arbetade i klassrummet tillsammans med läraren. Samtalen tog också paus under rasterna. Främst rörde samtalen elevernas språkliga situation. Jag ville veta vilket modersmål de sade sig ha, vilket/vilka språk de kommunicerade på, både i hemmet och utanför, om någon läst högt för dem och i så fall på vilket/vilka språk, vilket språk de hade lärt sig läsa på och om de deltog i modersmålsundervisning i skolan. Dessutom frågade jag vilket land de var födda i och om de hade syskon.

5. Resultat

5.1. Genrestruktur

Nedan följer en genomgång av hur eleverna löst de olika stegsekvenserna i respektive genre – först kommer genren instruktion representerad av text 1 och 2, därefter genren berättelse med text 3 och 4 och till slut genren beskrivning med text 5 och 6.

5.1.1. Text 1 – Hur man gör ett pannband/en fågelholk

Steg 1: Mål

Målet ska, enligt mina källor (Derewianka 1990, Knapp och Watkins 2005, Hedeboe och Polias 2008), anges i rubriken, vilket också alla elevtexterna gjort i enlighet med lärarens anvisning ”Hur gör man en fågelholk/ett pannband”. Via rubriken blir läsaren genast informerad om vilket målet, dvs. resultatet är. Information via rubriken är därför essentiell och bör vara tydlig och koncis, vilket den också är i elevtexterna eftersom vi får veta att det är en fågelholk eller ett pannband som ska tillverkas.

Steg 2: Material

Här presenteras det material man behöver för att uppnå syftet med steg 1, dvs. målet – dessutom i den ordning det ska användas – men detta steg saknas i elevtexterna. Man skulle kunna tänka sig att denna text hade kunnat innehålla en dylik uppräkningslista av det material man använt sig av vid tillverkning av dels pannband, dels fågelholkar men det är ingen av texterna som har. Ur skolperspektivet vore det en hjälp vid inläring av ord – eleverna har under slöjdlektionerna hört orden på de olika komponenter de använt sig av men kanske inte skrivit dem där utan det skulle kunna göras i samband med rekonstruktion av vad man själv tillverkat.

Steg 3: Metod

Steg nr 3 anger i vilken ordning man utför processerna för att nå målet och detta steg finns med i alla texter. Steg 3, metod, ska vara strukturerat så att processerna redovisas i den ordning de ska utföras. När det gäller metoden för att tillverka ett pannband verkar eleverna vara överens om i vilken ordning de utfört processerna eftersom processerna *mäter*, *klipper*, och *sy* finns med i alla åtta texterna i just den ordningen. Sex av texterna har också med en extra process angående ”nålning”, den finns mellan *klipper* och *sy* i form av processen *nålar* och *sätter* eller *lägger nålar*. Det intressanta är att ordningen bibehålls mellan de olika stegsekvenserna i metoden.

Samma förhållande gäller den inbördes ordningen av processerna vid tillverkningen av fågelbord där processerna *limma*, *spika* och *borra* ingår i alla fem texterna - i nämnd ordning. En av texterna (text1:2) använder inte processen

borra utan gör en omskriven via formuleringen *gjorde vi ett hål med en borrmaskinen*. Detta sammantaget gör att presentationen av tillvägagångssättet sker i en överensstämmande kronologisk ordning.

Syftet med en instruktion är att tala om hur man gör något i en viss ordning för att nå ett mål/resultat – inte att återberätta ett händelseförlopp. Skillnaderna realiserar via olika val av språkhandlingar. En instruktion har typiskt uppmaningar uttryckta med uppmaningssatser utan utsatt subjekt (stäng dörren) - det är underförstått vem uppmaningar riktar sig till – och processen är ett imperativ. Men en instruktion kan också realiserar ("metaforiskt") med påståendesatser (man mäter tyget, text 1:10) och använder sig då av det opersonliga interpersonella subjektet *man* tillsammans med den ideationella processen *mäter* där finitet står i presens. Denna konstruktion har använts i sju av texterna.

Av undersökningens 13 texter "Instruktion nr1" är några mer att karaktärisera som återberättande text i stället för instruktion därför att de använder sig av de för återberättelsen typiska påståendesatser med processens finit i preteritum (jag **stängde** dörren) och utsatt subjektet (jag). Ett exempel är text 1:5, som startar med en uppmaningssats, byter från och med sats två till finit i preteritum och utsatt personligt subjekt "för det andra *spikade vi* fast brädorna". Text (1:13) innehåller en blandning mellan instruktion och berättelse genom att genomgående använda subjekt och finit i presens som i exemplet "för det tredje *syrr jag*". Användning av finit i presens kan användas med det opersonliga subjektet *man* men här sker en blandning mellan två former, vilket gör att texten inte kan betraktas som en ren instruktion.

En annan iakttagelse är att fyra av texterna (1:2, 1:3, 1:5 och 1:10) innehåller en blandning av subjektformer – texterna innehåller dels det opersonliga subjektet *man* dels de personliga subjekten *jag* och *vi*. Alla texterna inleds med det opersonliga *man* för att sedan på varierade platser antingen använda ett enda personligt pronomen eller helt övergå till användning av detsamma. Att eleverna inleder med ett opersonligt pronomen visar att de har kunskap om användning av detta men att sedan skjuta in eller övergå till ett personligt pronomen kan tyda på mer erfarenhet och vana av det bekanta personliga pronomen, vilket är det mest typiska i berättande texter.

5.1.2. Text 2 – Vägbeskrivning

Steg 1: Mål

Instruktion nr 2 är en vägbeskrivning, vilket också alla elevernas texter har som rubrik men den saknar information om själva målet, dvs. vilken destination det gäller. Dessa texters syfte hade kunnat göras tydligare via en rubrik som exempelvis "Min väg till skolan" för att läsaren redan i rubriken blir införstådd

med det avsedda målet. Ingen av undersökningens texter innehåller information om destinationen.

Steg 2: Material (utgår i vägbeskrivning)

Steg 3: Metod

Steg nr 3 anger i vilken ordning man utför processerna för att nå målet. Ordningen i vilken man ska utföra processerna, för att nå målet, verkar realistiska även om jag naturligtvis inte kan bedöma detta mer än på ett ytligt plan i alla texterna utom en. Den text (2:13), där ordningen verkar irrationell tar sin början i *”kommer till skolan, tar vägen genom bron”* för att sedan utgå från en nämnd gatuadress och några processer för att komma till målet som avslutningsvis skrivs *”gå upp för trappan och framme till skolan”*. Det verkar som skribenten först berättar att han/hon kommer till skolan via en bro men att instruktionen sedan tar avstamp i elevens hemadress och därefter berättar om hur vägen till skolan nås eftersom de avslutande satserna förmedlar att eleven har kommit till skolan.

Fyra av texterna uttrycker uppmaningssatser i metodsteget – resterande nio texter blandar uppmaningar med vanliga påståenden vilket gör att majoriteten av texterna inte kommunicerar sitt syfte. En av texterna (2:2) inleder med två kongruenta uppmaningssatser för att i sats tre använda sig av realiseringen *”efter bron är du uppe på en trappa”* som innehåller det personliga pronomenet du tillsammans med finit i presens. Växling mellan formerna märks också i text 2:7 som inleds med *”jag bor i mellangatan 18”* (min ändring av gatunamnet) och avslutas med *”sen så är man framme”* vilket närmast skulle kunna jämföras med berättelsens steg 1 – orientering – där orientering/information om de inblandade personerna finns samt det sista steget – upplösning – där läsaren informeras om *”hur det går”* - här dock med ett abrupt slut (inte ovanligt bland yngre skribenter).

Sammantaget skulle jag vilja säga att det är diskuterbart huruvida texterna kommunicerar sitt syfte i detta steg kanske mest därför att de inte realiseras via kongruenta uppmaningssatser (se vidare sammanställningen under 6:3).

5.1.3. Text 3 – Vad jag gjorde under helgen

Steg 1: Orientering

Orienteringssteget ska sätta in läsaren i textens sammanhang och frågor om vem, var och när texten ska handla om är essentiella. Av undersökningens 14 texter finns personen ”jag” med i orienteringssteget i 13 av texterna – en innehåller personen ”vi”. Det stämmer överens med Derewianka (1990:15) som säger att *”bruket av första person som jag eller vi används”* i personliga återberättelser i de lägre åldrarna i skolan. När det sedan gäller presentation av plats och tid är resultatet inte homogent i texterna. Fem av texternas orienteringssteg innehåller,

förutom ett personligt pronomen, enbart en tidsangivelse som exempelvis ” I lördags vaknade jag först”.(text 3:2). Även om det naturliga är att anta att dessa skribenter var hemma står det inte utsatt och informationen blir mager om man därefter går direkt in på tidsangivna händelser som startar 17.30 – denna texts fortsättning är: ”sedan åkte jag klockan 17.30 till G-stad (text 3:2). Den perspektivförskjutning det innebär att tänka sig in i läsarens situation, som ju inte vet var personerna i berättelsen befinner sig, har eleverna inte riktigt klarat.

En liten detalj värd att nämnas är att i tio av texternas steg orientering ingår ordet ”först” t.ex. ”I lördags var jag först hemma” (text3:13). Själva ordet först indikerar en början på något och vi förväntar oss som läsare en fortsättning. Ordet först gör emellertid att meningen till fullo inte kan ses som en ren orientering utan snarare som att skribenten redan är inne i steg två där en serie händelser nu förväntas komma. Resterande fem texters steg innehåller tidsangivelser av karaktären ” i fredags” eller ”i söndags”.

Flera av texterna innehåller i steg 1 information om vilka personer återberättelsen kommer att handla om, var de befinner sig, när det hela äger rum och vad det handlar om . Text 3:4 inleds med orienteringssteget ” I lördags var jag först i X-hallen. Jag spelade fotboll med mina kusiner, min pappa och min storebror”, vilket ger en något mer utbyggd information av de involverade och dessutom får vi reda på vilken sorts verksamhet det rör sig om, nämligen att spela fotboll.

Steg 2: Händelser i kronologisk ordning

Alla texter innehåller en serie av vardagsnära händelser som handlar om sport och fritidsaktiviteter, film och TV-tittande, datorspelande eller familjesammankomster – allt utspelat i kronologisk ordning. I text 3:11 till exempel får läsaren reda på att huvudpersonen åt frukost, kollade på tv, gick ut och lekte med sina vänner, gick och spelade schack något senare med sin granne för att därefter gå hem. Återberättande text gör i stort sett inte mycket mer än ”återger i händelser i den tidsföljd de skett/ägt rum” (Knapp och Watkins 2005:223). Texterna innehåller också återgivande av direkt tal genom korta repliker som exempelvis ”Okej sa jag” (3:3).

Steg 3: Kommenterande slutsteg

Alla texter utom en (1:3) innehåller ett formaliserat slut - ”jag tycker att min helg var bra/dålig” med ett efterföljande ”därför att ...” där eleven anger att skäl och på det viset kommenterar helgen. Enligt Hedeboe och Polias (2008:28) kan en del återgivande texter ha ett kommenterande slutsteg, där skribenten tolkar de nämnda händelserna - Derewianka (1990:17) skriver likartat att personliga kommentarer om händelserna kan göras, särskilt i slutet. Knapp och Watkins (2005:234) skriver däremot att ett bedömningssteg i slutet av texten är frivilligt men om det ingår förser det läsaren vanligtvis med en tolkning av vad som har hänt. Det är precis vad dessa elever gör – de tolkar sin helg utifrån en given

förebildsmening som antagligen har sett ut ”jag tycker att min helg var bra/dålig därför att” annars skulle inte alla texter ha innehållit denna formulering. Majoriteten kommenterar i positiva ordalag men ett par exempel på negativa omdömen finns i form av orden *tråkig* och *dålig*. Dessa fall handlar om idrottsevenemang som inte utfallit till skribentens belåtenhet som t.ex. text 1:2 där helgen betraktas som tråkig ”därför att jag fick inte göra något roligt i XXXX:s IS”.

5.1.4. Text 4 - Rädsla

Steg 1: Orientering

Alla texter innehåller i orienteringssteget information om vem eller vilka det kommer att handla om – två av texterna (4:10 och 4:14) har ett ”jag” som huvudperson/deltagare, resterande texter har en nominalfras i obestämd form som ”tre pojkar” (4:1) eller ”3 barn som heter Siv, Rut och Lena” (4:13). En av texterna (4:2) inleds med orienteringen ”Det var en gång en liten pojke” – följt av information om var händelserna äger rum – för att därefter knyta tillbaka till den introducerade deltagaren med satsen ”Pojken heter Max” där läsaren informeras om personens namn men även att ytterligare en deltagare ingår eftersom nästa sats lyder ”och hans hund Rover”. Denna skribent skulle med fördel ha kunnat ange denna information redan i orienteringens inledande del. Sammanfattningsvis kan sägas att alla texterna innehåller information om vem eller vilka som är involverade i de kommande händelserna.

Orientering om *var* deltagarna befinner sig anges i åtta av texterna i form av ”jag var i England” (4:14) eller ”gick in i ett hus” (4:8). De resterande sex texterna har ingen explicit utsatt plats utan orienterar läsaren via exempelvis ”kollade på en läskig film” (4:5) vilket indirekt orienterar läsaren om var man befinner sig. Den närmaste associationen är att personerna är hemma - man tittar på TV eller video hemma eller hos någon släkting eller annan bekant men det skulle ju också kunna vara så att man ser en film på bio eller i alla fall inomhus eftersom inget annat nämns. Exemplet ”hon sov och det var klockan 2 på natten” (4:9) orienterar läsaren via ”sov” att deltagaren är inomhus men vi vet naturligtvis inte om hon är hemma eller sover någon annanstans.

Läsaren blir informerad om tiden via uttrycket ”det var en gång” i 13 av texterna, den allra vanligaste ingången till berättelsen/genren saga. En av texterna (4:10) informerar om när händelserna äger rum via ”igår kväll kl. 21.00” – en exakt tidsangivelse som mer ansluter till den återberättande textens konventioner.

Generellt sett har texterna orienterat om vem, var och när de kommande händelserna äger rum.

Steg 2: Händelseförlopp och komplikation

Enkla berättelser, skrivna av elever i de lägre skolåren, använder sig dels av den återberättande formens struktur i sina texter men också strukturer lånade från sagan. Även om berättelser påminner mycket om återberättelser till makrostrukturen finns det ett steg till som behöver vara med nämligen ”en komplikation som ska lösas” (Knapp och Watkins 2005:224) eller som Hedebo och Polias (2008:39) uttrycker det ”en anmärkningsvärd händelse”. Skillnaden mellan en återberättelse och en berättelse är att i den senare ska det finnas en komplikation, dvs. att ”något utöver det vanliga behöver hända – personerna ska konfronteras med något sorts problem eller komplikation så att läsaren dras in i handlingen” Derewianka (1990:34). Detta betyder att bland de händelser som relateras ska det finnas en som tilldrar sig större uppmärksamhet än övriga men det betyder också att skribenten ska ”förbereda läsaren på den kommande komplikationen” (Derewianka 1990:35) genom att bygga upp en spänning inför den.

Bland den serie av händelser som finns i steg 2 i undersökningens texter finns exempel på en komplikation eller en oförmodad händelse som t.ex. ”men plötsligt stängdes tven av å lamporan också” (4:5), ”då dök en vitt sak där och då blev Lina och Sami skräckslagna” (4:13) eller ”o en av mina kompisar, försökte hemta bollen men en bil körde på min vän” (4:14). En del av texterna bygger upp spänningen, som i det ovan citerade exemplet, medan andra inte har lika klara gränser mellan händelser och komplikation – händelserna flyter/böljar fram och tillbaka utan en tydlig komplikation och utan att någon spänning byggs upp. I nedanstående text relateras händelser som följer:

*”han gick och skulle köpa lever.
Sedan kom en man som sa vill du köpa lever han sa ja.
Dom gick till kyrkogården och tog lever från en mänisa.
När david kom hem åt dom lever” (text 4:3)*

Även om starka ord som *kyrkogården och tog lever från en mänisa* används bygger skribenten inte upp någon förväntan eller spänning utan relaterar rätt och slätt en kedja av händelser och komplikationen blir endast en i raden bland händelserna.

Alla texterna innehåller en oförmodad händelse men den har mer karaktären av att vara just en händelse i raden av alla andra därför att ingen spänning byggs upp via händelser. Flera av texterna beskriver komplikationen med ”starka” ord istället för att bygga upp spänningen med fler händelser mot ett klimax.

Steg 3: Upplösning

Det sista steget i berättelsen handlar om hur ”personerna lyckas/misslyckas med att komma förbi problemen” (Hedeboe och Polias 2008:45) och som läsare får man därigenom veta hur personen/personerna i berättelsen slutligen löser komplikationen. Hedeboe och Polias säger att berättelser ”avslutas med en slags

lösning” (2008:39) och detta steg kan också innehålla en kommentar eller ”en reflektion angående problemet” (Knapp och Watkins 2005:225) och upplösningen.

Ett exempel på ett ”enkelt och stereotypiskt sätt” (Derewianka 1990:35) att avsluta en berättelse är med en kort abrupt mening som exempelvis ”då vaknade jag” eller ”fen svängde sitt spö”. Några av undersökningens texter avslutas just med liknande korta och abrupta upplösningar som t.ex. ”Sedan blev problemen löst. Slut” (text 4:4), ”Efteråt gick alla hem” (text 4:7) eller ”Sen dog Kajsa och de onda varelserna” (text 4:11). Abrupta slut av yngre elever är inget okänt i skolans värld – avslutningar som ”sen åkte vi hem” är välbekanta för lärare i de lägre åldrarna men i undersökningens texter kanske tiden spelat in så till vida att ”den tog slut”. Det är svårt att överblicka tid om man är 10 år och detta kanske har varit en avgörande faktor till att 6 av 14 texter avslutas abrupt.

En upplösning lyder ”zombien kom och dödade honom” (text 4:12) där ”honom” är huvudpersonen som går detta olyckliga slut tillmötes. Därefter finns ingen frivillig kommentar eller evaluering av skribenten så läsaren lämnas åt sitt öde med detta makabra slut. Detta är den enda text som avslutas olyckligt men det finns också exempel på motsatsen. En text har en kort avslutande mening med ett lyckligt slut - vilket starkt påminner om sagans standardiserade avslutningsfras *så levde de lyckliga i alla sina dagar* - genom det slutliga steget ”då levde alla bra” (text 4:5) vilket gör att man tror att detta steg är bekant för skribenten. Just denna formulering ”då levde alla bra” skulle ju också kunna vara en direktöversättning på slutrepliken i en saga från skribentens modersmål.

Steg 4: Kommenterande slutsteg

Några få texter avslutas med ett kommenterande slutsteg som t.ex. ”senare väckte min mamma mig och då jag glad” (text 4:10) där skribenten i sin kommentar ”då jag glad” tolkar den glädje jaget i berättelsen känner över händelsernas upplösning. Text 4:13 avslutas med ”Sen var dem inte rädda längre. Dem gick varje gång till garaget för att leka.” också detta en kommentar skribenten faller över att allt ordnat upp sig.

Elevtexterna på temat rädsla innehåller alla steg som man förväntar sig av genren – det är bara två texter som helt saknar lösningssteg – men generellt sett är det oklara gränser mellan berättelsens olika steg. Händelserna flyter in i varandra utan att läsaren direkt kan avgöra vilken händelse som är den egentliga komplikationen eller upplösningen av densamma. Enligt Derewianka har elever i lågstadiet (year 4) en föreställning om att berättelser ska vara underhållande, att huvudpersonerna konfronteras med något utöver det vanliga varigenom läsaren dras in i handlingen och ”nyfiket undrar hur detta ska lösas” (1990:34). Denna spänningsuppbyggnad och slutliga upplösning är vag i flertalet av texterna. En tanke är att dessa yngre skribenter nu har gett allt i en berättelse som skrivits under en bestämd tid – ca 60 minuter enligt anvisningarna till det nationella provet – förutom att tiden är slut är kanske orken och fantasin likaså.

Vad man kan spekulera i är om eleverna hade haft klart för sig vad som krävs av en berättelse gällande makrostrukturen hade ingen ork, energi eller kognitiv förmåga behövt läggas på organisation av texten och dess uppbyggnad utan på själva berättelsen med sitt händelseförlopp, sin komplikation och upplösning. Troligen kunde framställningen ha blivit klarare till sin struktur om eleverna innan texten skrevs varit införstådda med berättelsens makrostruktur och den betydelse makrostrukturen har för den berättande texten.

5.1.5. Text 5 - Allemansrätten

Steg 1: Klassifikation

Alla texterna har "Allemansrätten" som rubrik och därefter kommer en klassificering som inleds med frasen "Allemansrätten betyder" vilket ju tyder på att en förlaga har funnits till hands för eleverna och som alla har använt sig av. Formuleringen efter inledningsfrasen varierar mellan de olika skribenterna – exempel som "Allemansrät betyder att man får vara ute i naturen" (5:6) eller "Allemansrätten betyder att alla i Sverige har rätt att vara i naturen" (5:13) – mer eller mindre precisa beskrivningar. Generellt kan man säga att klassifikationen innehåller en allmän presentation av det som ska beskrivas. 10 av texterna innehåller ordet "natur" eller "naturen", en text innehåller ordet "skogen" och ett par texter innehåller omskrivningar som till exempel "får gå vad som helst" (5:7). En text nämner inget om natur eller skog utan skriver "Allemansräter betyder att man för inte förstöra eller störa" (5:3) – en fras som finns i många texter men inte under klassifikationen – jag har karaktäriserat den som en ofullständig klassifikation eftersom den inte förmedlar vad som inte får "förstöras eller störas" och inte ger någon presentation av det som sedan ska beskrivas. Enligt Knapp och Watkins (2005:120) ska klassifikationen vara en introduktion av ämnet.

Steg 2: Beskrivning

De aspekter som finns representerade i texterna är:

- a) Tillåtet – vad man får göra inom ramen för allemansrätten
- b) Ej tillåtet - vad man inte får göra inom ramen för allemansrätten
- c) Historisk aspekt – hur länge allemansrätten har funnits i Sverige
- d) Jämförande aspekt - finns allemansrätten i fler länder än i Sverige

Dessa olika aspekter skulle kunnat bilda underlag för elevernas beskrivningar av allemansrätten genom att varje aspekt behandlats separat men så är inte fallet. Om vi först tittar på förekomsten så finns de två första aspekterna (vad som är tillåtet respektive vad som inte är tillåtet) i majoriteten av texterna medan de två sista aspekterna (den historiska och den jämförande) bara finns representerade i hälften av elevtexterna. När det gäller ordningen för presentationen av de olika

aspekterna är den varierad och verkar i några texter slumpartad. Texter, som 5:7, innehåller inledningsvis satser om vad man får göra och inte göra när plötsligt det historiska perspektivet presenteras varefter texten fortsätter med ytterligare satser om vad man får respektive inte får. I vilken ordning man presenterar de olika aspekterna spelar mindre roll men blandningen mellan de olika aspekterna ger ett oorganiserat intryck sett till makrostrukturen.

5.1.6. Text 6 – Djurens språk

Steg 1: Klassifikation

Alla texterna har *Djurens språk* som rubrik men därefter följer ingen klassificering i form av presentation av detta fenomen. Det som ska beskrivas verkar vara ”hur djur kommunicerar med omvärlden” och för att informera läsaren om detta skulle man kunna tänka sig en kort inledning som t.ex. ”olika djur kommunicerar på olika sätt” eller ”även djur kommunicerar så att vi människor förstår vad de menar”.

Steg 2: Beskrivning

Texterna innehåller information om tre olika djur – hästen, schimpansen och elefanten – och 12 av texterna tar upp alla tre djuren – de två resterande texterna nämner inget om schimpansens språk. Ordningen i vilken man presenterar de olika djuren är likartad – 12 av texterna börjar med att presentera hästens språk – de andra två inleder med schimpansens. Nio texter informerar om elefantens språk efter hästens och följdenligt har en majoritet av texterna (åtta stycken) schimpansen placerad sist i denna uppställning/ordning.

Förutom att texterna tar upp tre olika sorters djur är det fem olika aspekter som beskrivs. Texterna tar upp hur djuren beter sig när de är arga, glada, rädda, vill ha något eller pratar. Fördelningen av aspekterna och förekomst av dem bland de olika djuren framgår av tabell 13.

Tabell 13: Identifierade aspekter och dess förekomst i text nr 6 - Djurens språk

Aspekter	Arg	Glad	Rädd	Vill ha något	Pratar
A - Hästen	arg 14	glad 14		hälsar 1	pratar 2
B - Schimpansen	arg 2		rädd 6	vill ha hjälp/något 10	pratar 1
C - Elefanten	arg 10	glad 9	osäker 10	hälsar 3	pratar 2

Texterna tar samstämmigt upp adjektiven glad, arg, rädd eller osäker samt processerna hälsar, vill ha något eller pratar för de olika synliga yttringarna på djurens språk. Texterna innehåller information om hur dessa språkliga uttryck ter sig enligt tabell 14.

Tabell 14: Synliga yttringar för de olika aspekterna

Hästen	
---------------	--

Arg	Öronen bakåt
Glad	Öronen framåt
Hälsar	Gnäggar
Schimpansen	
Arg	Tar in läpparna
Glad	
Rädd	Öppnar munnen, läpparna bakåt
Vill något	Tar fram händerna
Elefanten	
Arg	Tar upp snabeln
Glad	Tar ner snabeln
Osäker	Tar in snabeln i munnen
Hälsar på varandra	Med snablarna
Pratar	Med sin snabel

Realiserandet av dels en egenskap eller en handling tillsammans med hur djuret visar detta t.ex. ”en arg häst tar bak öronen” (6:13) bedömer jag som saklig information av ”djurens språk”. Majoriteten av texterna innehåller information av den här sorten men det finns också andra exempel som t.ex. ”den ser glad ut men den är rädd” (6:3) vilket jag inte betraktat som relevant eftersom själva den synbara yttringen inte nämns.

Samtliga texter har nämnt aspekten arg respektive glad angående **hästen** och texterna visar också en samstämmighet om hur hästen visar detta genom att antingen ha öronen bakåt eller framåt. När det gäller **schimpansen** har tio texter nämnt att den sträcker fram händerna om den vill ha något och sex texter nämner att schimpansen öppnar munnen när den är rädd. Att **elefanten** visar osäkerhet genom att ta in snabeln i munnen nämns i tio texter. Här nämns också i tio texter hur elefanten visar ilska och i nio hur den visar glädje och uttrycket för det är att ta upp respektive ta ner snabeln. I alla dessa fall är eleverna överens om uttrycksmedlen för realiserandet av de olika djurens språk.

De olika aspekterna organiseras olika inom de enskilda texterna. Den vanligast förekommande aspekten är *arg* och *glad* som finns realiserad i alla texterna angående hästen och i tio respektive nio texter om elefanten. Man skulle kunna tänka sig en slags inbördes vald ordning gjord av varje enskild skribent för att hålla en likartad ordning inom texten när man presenterar aspekterna arg och glad. Två texter (6:2 och 6:12) väljer ordningen arg/glad för både hästen och elefanten, två texter (6:4 och 6:11) väljer ordningen glad/arg för hästen och elefanten men med det förbehållet att båda texterna också nämner aspekten osäker om elefanten – den ena texten sätter det mellan glad och arg, den andra texten tar osäker före glad/arg – men den inbördes ordningen mellan glad och arg kvarstår. Resterande texter uppvisar stor variation i ordningen mellan dessa aspekter och nämner dem i motsatt ordning mellan djuren dvs. arg/glad för hästen och glad/arg för elefanten exempelvis i text 6:5. Text 6:8 använder aspekten prata om både hästen och schimpansen och text 6:10 om elefanten. Aspekten prata verkar relevant i en text om djurens språk – det är ett bekant ord för eleverna men används alltså enbart i två texter.

En av texterna (6:7) skiljer sig så till vida att den inte tar upp schimpansen utan informerar om "en gorilla" tillsammans med "häst" och "elefanter".

Eleven nämner gorillans synbara yttringar för "arg" med "slår på sinna bröst" och "glad" med "gör den kullebitor" - yttringar som inte nämns i någon annan text men verkar relevanta för "en gorilla" – frågan är om det fanns information i lästexten om gorillor eller om eleven öser ur sin egen fatabur.

Texternas makrostruktur är dels organiserad efter aspekterna de tre djuren - dels organiserade i ytterligare aspekter med olika uttryck för djurens språk. Den ordning i vilken man organiserar texten varierar mellan texterna samtidigt som olika elever väljer att ta upp olika aspekter.

En sammanställning av hur eleverna realiserat stegen i texterna visas i tabell 15.

Tabell 15: Tabell över stegen i texterna (? : ej realiserat seg, ½: till hälften realiserat steg)

Elev	Instruktion			Instruktion			Återberättelse			Berättelse			Beskrivning		Beskrivning	
	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	1	2
1:1	x		?			?	½	x	x		x	x	-		x	
1:2	x		?			?	½	x	x		x	x	x		x	
1:3	x		?			x	½	x	-		x	x	-		x	
1:4	x		x			?	x	x	x		x	x	½		x	
1:5	x		?			x	½	x	x		x	x	x		x	
1:6	x		x	-	-	-	x	x	x		x	x	x		x	
1:7	x		x			?	x	x	x		x	x	x		x	
1:8	x		x			?	½	x	x		x	x	x		x	
1:9	x		x			x	x	x	x		x	x	x		x	
1:10	x		?			x	½	x	x		x	x	x		x	
1:11	x		x			?	½	x	x		x	x	x		x	
1:12	x		x			x	x	x	x		x	x	x		x	
1:13	x		?			?	½	x	x		x	x	x		x	
1:14	-	-	-			x	x	x	x		x	x	x		x	

5.2. Ideationella grammatiska genreskillnader

5.2.1. Materiella processer

Enligt tabellen nedan innehåller genren instruktion 93 % materiella processer vilket stämmer överens med syftet för genren som är att "utföra handlingar som leder till ett bestämt resultat" (Hedeboe och Polias 2008:47) och handlingar utförs med materiella processer. I betydelsen av en materiell process ligger "att någon gör något" enligt Holmberg och Karlsson (2006:80) och processer som *spikar* eller *syr* är exempel på sådana.

Genren berättelse, som ofta återger personligt upplevda händelser eller andra erfarenheter från den fysiska världen, vilket realiseras i materiella processer, innehåller 52 % materiella processer. Här finns exempel som *badade* och *öppnade*.

Genren beskrivning innehåller 51 % materiella processer vilket beror på att texterna om *Allemansrätten* handlar mycket om vad man kan *göra* ute i naturen som till exempel *cykla* och *elda*. Processerna i *Djurens språk* avspeglar rörelser som djuren gör för att visa ett sinnestillstånd, exempelvis *tar upp* eller *tar ner* öronen. Materiella processer behövs i en beskrivning för beteenden men relationella processer behövs för klassifikationen och beskrivning av själva fenomenet och borde kvantitativt varit flest. Texterna realiserar alltså inte med de för genren mest typiska processerna, de relationella, utan med materiella processerna vilket gör texten mer konkret än beskrivande.

5.2.2. Mentala processer

Eftersom mentala processer avspeglar tankar och sinnesintryck finns inga exempel från genren instruktion. Däremot finns 11 % i genren berättelse som t.ex. *tänkte* och *såg* där syn- och hörselintryck samt deltagarnas tankar realiserar med mentala processer. I genren beskrivning finns 4 % mentala verb som mest härrör från synintryck via processen *se* som i exemplet från text 6:3: ”man kan *se* hästens tänder”.

5.2.3. Relationella processer

I genren instruktion är 6 % av processerna relationella och härrör från exempel som ”*då är* man framme (text 2:13). De relationella processerna i genren berättelse utgör 27 % av processerna och används i beskrivande inslag i elevtexterna som t.ex. ”tvoprogramet *heter* xx.smack down” (3:11) och ”*gården är* mycket farlig” (4:2), Den mest frekvent använda relationella processen är ”*är*” i berättelsens båda texter.

De två beskrivande texterna innehåller 42 % relationella processer – i text nr 5 om *Allemansrätten* realiserat i flertalet av texterna via inledningsfrasen ”*Allemansrätten betyder*” samt i de historiska och jämförande aspekterna som t.ex. ”*det är* bara Sverige som *har* allemansräter” (5:3). I texten om *djurens språk* varvar skribenterna materiella processer med relationella i många satskomplex som t.ex. ”*när* hästen *tar bak* öronen *då är* den arg” (6:1).

5.2.4. Verbala processer

I genren instruktion finns inga verbala processer representerade men 10 % i genren berättelse vilka mest härrör från dialoger i texten *Rädsla*. Den mest använda processen är *sa* men även andra exempel på processer som *berättade* finns. Genren beskrivning innehåller 3 % verbala processer med exempel som *frågar* eller *ropar*.

Tabell 16 visar den procentuella fördelningen av processtyper i de olika genrerna.

Tabell 16: Fördelning av processtyper i respektive uppgift och genre (procent)

Genre	materiella	mentala	relationella	verbala
Instr 1	98 %		2 %	
Instr 2	86 %		12 %	
Instr 1 och 2	93 %		6 %	
Berättelse	61 %	10 %	23 %	5 %
Berättelse	49 %	11 %	27 %	12 %
Berättelse 1 och 2	52 %	11 %	27 %	10 %
Beskrivning	54 %	2 %	41 %	2 %
Beskrivning	49 %	5 %	42 %	2 %
Beskrivning 1 och 2	51 %	4 %	42 %	3 %

5.2.5. Omständigheter

Instruktionens omständigheterna (26 % av satserna innehåller omständigheter) skapar främst betydelse om hur en uppgift ska lösas. Exempel som *med en hammare* eller *med en symaskin* visar just detta. Texterna innehåller dessutom lika stor andel (13 %) platsomständigheter som t.ex. *på fågelholken* eller *i tyget*. Väginstruktionen innehåller 95 % platsomständigheter t.ex. *från svalen* eller *uppför trapporna*.

Berättelsens omständigheter ger tilläggsinformation om materiella processer (vilka är i majoritet) i form av vart man åkte (till Valhalla) eller när processen utspelar sig (kl. 16.30). Båda texterna har fler platsomständigheter än tidsomständigheter, vilket går i linje med att konkreta händelseförlopp ofta har många plats- och tidsomständigheter.

Beskrivningens första text Allemansrätten innehåller 45 % omständigheter där majoriteten är platsomständigheter som t.ex. *på bryggor* men också exempel på generella som *i naturen*. Tidsomständigheter som t.ex. *sedan medeltiden* finns i den historiska aspekten. Beskrivningens andra text innehåller endast omständigheter benämnda som övriga *med snablarna*.

Tabell 17 visar exempel på omständigheter och tabell 18 omständigheter i procent.

Tabell 17: Omständigheter genrevis

	Instruktion	Berättelse	Beskrivning
Platsomständigheter	i trädet	till valhala	ute i naturen
	i mitten	uppe på andra våningen	i naturen
	på en pinne	till min kusins rum	i skogen
	på fågelholken	hemma	på klippor
	bakom fågelholken	i skogen	i andra länder
	i tyget	åt olika håll	på någon annans tomt
	från svalen		annans brygga eller strand
	till bilvägen		
	förbi restaurangen		
	uppför trapporna		
Tidsomständigheter	-----	i söndags	sedan medeltiden
		prik elva på kvällen	från gamla tiden

		en gång	i typ vikingartiden
		efter några minuter	
Övriga omständigheter	med en hammare	av dödsfällorna	bakåt
	exakt som papperet		framåt
	med en symaskin	så mycket hon kunde	med snablarna
	med en strykjärn	med sin kompis	med läpparna
			precis som människor

Tabell 18: Omständigheter i procent (%)

Genre	Totalt	plats	tid	övriga
Instr 1	26 %	13 %	-	13 %
Instr 2	95 %	95 %	-	-
Återberättelse	41 %	23 %	15 %	3 %
Berättelse	29 %	18 %	8 %	3 %
Beskrivning	45 %	34 %	10 %	1 %
Beskrivning	23 %			23 %

5.3. Interpersonella grammatiska genreskillnader

5.3.1. Satstyper

I genren instruktion realiseras uppmaningssatsernas processer av imperativ enligt 3.4. Denna realisering saknas helt i instruktionstexten nr 1 men finns realiserad med 61 % i vägbeskrivningen. Den för genren typiska realiseringen görs alltså inte fullt ut i text 2.

Genren berättelse realiseras typiskt med påståendesatser vilket görs till 100 % i de båda berättelsetexterna. Det finns dessutom exempel på några få frågesatser och uppmaningssatser i Djurens språk vilka härrör från dialoger.

Genren beskrivning realiseras också med påståendesatser i alla satser. Fördelningen syns i tabell 19.

Tabell 19: Satstypernas fördelning genreis

Genre	Påståendesats	Frågesats	Uppmaningssats
Instr 1	100%		0%
Instr 2	39%		61%
Återberättelse	100%		
Berättelse	97%	1,5%	1,5%
Beskrivning	100%		
Beskrivning	100%		

5.3.2. Finitets tidsförankring

Genren instruktion realiseras med imperativ och eftersom inga uppmaningssatser fanns i instruktionstext nr 1 blir det en felaktig realisering av dels finit i nutid och dels i dåtid vid denna analys. Instruktionstext 2 innehöll 61 % uppmaningssatser men de resterande har felaktigt realiserats med finit i dåtid. Genren berättelse har som sig bör en majoritet av finit i dåtid – de exempel på finit i nutid är från dialoger. Genren beskrivning med sina två texter realiserar

finitet i nutid vilket är typisk vid presentation av konstanta sanningar. Tabell 20 visar tidsförankring i de olika genrererna.

Tabell 20: Finitets tidsförankring fördelat genrevis

Genre	Påstående-sats	Fråge-sats	Uppma-ningssats	Nutid	Då-tid
Instr 1	100%		0%	86%	14%
Instr 2	40%		61%	34%	-----
Återberättelse	100%			11%	87,5%
Berättelse	97%	1,5%	1,5%	19%	73%
Beskrivning	100%		1%	99%	
Beskrivning	100%			99%	1%

5.4. Textuella grammatiska genreskillnader

5.4.1. Konnektiver i genrererna instruktion, berättelse och beskrivning

Den första instruktionen innehåller 78 % temporala konnektiver – processer ska utföras i en bestämd ordning för att nå ett bestämt mål - och organiseras språkligt med temporala konnektiver så att den avsedda ordningen kan följas. vilket också motsvara det typiska för genren. Den andra instruktionen innehåller 25 % temporala konnektiver t.ex. *sen*, *sedan* och *därefter* och är fördelade på 8 texter.

Genren berättelse realiseras med flest temporala konnektiver men de samspelar med de additiva och för på så vis handlingen framåt.

Den beskrivande genrens text nr 5 (Allemansrätten) har 15 % adversativa konnektiver, alla representerade av *men*, vilket kommer fram i aspekten vad som ej är tillåtet. Dessutom finns 11 % additiva konnektiver. Den andra beskrivande texten Djurens språk innehåller 43 % temporala konnektiver – nästan alla representerade av när i exempel som ”*när* elefanten tar upp snabeln / *då* är den arg” (text 6:2). I den andra beskrivande texten *Djurens språk* innehåller alla texterna temporala konnektorer och de finns i 43 % av satserna representerade av *när* som t.ex: ”*när* elefanten tar upp snabeln” (text 6:2) Texterna innehåller också additiva konnektiver som *och* för att göra ett tillägg.

Generellt kan man säga att variationen av textuella teman är begränsad – de allra mest frekvent använda är det temporala *när* och det additiva *och*. Fördelning av konnektiver visas i tabell 21 och exempel från elevtexterna i tabell 22.

Tabell 21: Fördelning av konnektiver i de olika genrererna

Genre	Antal satser	Additiva	Temporala	Adversativa	Kausala
Instr 1	116	18 %	78 %		0,03 %
Instr 2	99	1 %	25 %		
Berättelse 1	208	11 %	34 %	0,02 %	1 %
Berättelse 2	503	11 %	27 %	0,03 %	0,04 %
Beskrivning 1	153	11 %		15 %	5 %
Beskrivning 2	233	15 %	43 %	0,01 %	1 %

Tabell 22: Exempel på elevtexternas konnektiver

Additiv	Temporal	Adversativ	Kausal
och/å	när	men	så att
också	sen/sedan/senare		så
eller	och sen		för att
	efter/efteråt/efter när		därför att/därför
.	till slut		om
	då		

5.5. Fokuselever

Hur realiserar fokuseleverna makrostrukturen?

Ali (elev nr 9), den elev som enligt min uppställning (tabell 15) har löst alla stegen, har i sin text om hur man ”gör ett pannband” målet angivet i rubriken men saknar, i likhet med alla andra texter, en lista på det material som använts. Metoden realiseras metaforiskt (se 5:1) där processens finit är nutid och ett opersonligt interpersonellt pronomen används genomgående som i exemplet ”för det tredje *viker man tyget*”. Vägbeskrivningens metodsteg realiseras typiskt med uppmaningssatser där kronologin framkommer genom att den första satsen innehåller ett gatunamn och det sista ordet skolan – vilket visar läsaren att vägbeskrivningen tar sin början från Alis bostad och att destinationen är skolan. Orienteringssteget i Alis återberättande text (i söndags när min mammas kompis kom till oss skulle vi först äta / hon hade fyra barn två pojkar och två flickor som är små) svarar på frågorna vem/vilka, var och när samt ger dessutom information om gästerna dels till antal och dels till ålder och kön. Steg 2, händelseförloppet presenteras kronologiskt och i slutsteget återknyter Ali till orienteringen genom att som orsak till att han tyckte att helgen varit bra (den föregivna formuleringen) ange ”därför att min mammas kompis och hennes barn kom till oss” dvs. berättelsens orienteringssteg knyts ihop med det kommenterande slutsteget. Alis andra berättelsetext sätter in läsaren i textens sammanhang via orienteringen (namn på huvudpersonen, tid och vad det är för sorts händelse) och händelseförloppet med komplikation (som kommenteras, reflekteras över och även får efterverkningar dagen därpå) får en upplösning. Texten innehåller däremot ett tvärt slut (alla i Tinas familj skratta och skrattade)– även om Ali tolkar/ger uttryck för den lättnad som präglar textens slut skulle en reflektion över problemet efter händelseförloppet – i likhet med de reflektioner Ali gjort kring flera händelser - känts välkommet men kanske var de 60 minuter som fanns till förfogande för denna text slut. Alis beskrivning *Allemansrätten* inleds med klassifikationen ”Allemansrätten betyder att alla människor får gå överallt förutom förstöra och störa” och texten beskriver de fyra olika aspekterna. Mitt i aspekten vad man inte får kommer två satser med vad man får vilket gör att fokus på en aspekt i taget inte uppfylls här. Alis text *Djurens språk* tar upp två aspekter var för de tre djurarterna och nämner dem i likartad ordning, dvs. arg eller osäker först, sedan glad.

Sam (elev nr 8), som varande den elev som löst många steg, löser metodsteget i ”hur man gör ett pannband” på samma sätt som Ali, nämligen metaforiskt med finit i nutid och ett opersonligt interpersonellt pronomen. Vägbeskrivningen realiserar inte fullt ut – texten innehåller fyra uppmaningssatser och därefter ett påstående (det är mitt hus) vilket gör att texten inte kommunicera sitt syfte utan blir en blandning mellan instruktion och berättelse. Sams återberättande text innehåller ingen information i orienteringssteget om platsen och frågan *var* blir inte besvarad. Händelseförloppet presenteras kronologiskt och slutkommentaren ”jag tyckte att helgen va rolig därför att jag gjorde många saker” korrelerar inte med informationen om tiden i orienteringen som endast innehåller ”i lördags” som svar på frågan *när*. Sams berättelsetext innehåller en komplikation men den byggs inte upp utan händelser fogas ostrukturerat till varandra vilket gör texten ryckig - man vet inte om personerna är inne i berättelsens hus eller utanför – upplösningen kommer abrupt- berättelsen fortsätter dock nästa dag med en ny komplikation som även den löses snabbt. I beskrivningen om allemansrätten samlar Sam ihop vad man får göra i de första satserna och tar sedan upp vad man inte får i de två sista satserna. Texten behandlar bara två aspekter men de är alltså grupperade var för sig vilket får texten att framstå som organiserad. Däremot verkar det inte som Sam hunnit skriva klart texten. Sams text *Djurens språk* hoppar fram och tillbaka mellan djuren. Djuren beskrivs med varierade aspekter i ordningen hästen, schimpansen, elefanten, schimpansen, hästen och schimpansen. Det är inte heller aspekterna som styr ordningen. Däremot är detta en av de få texter som tar upp aspekten prata – det gör Sam dels tillsammans med schimpansen (man har försökte med schampenser att prata) och dels tillsammans med hästen (hästen kan parat som djur i skogen).

Nora(elev nr 1) realiserar sin text om ”hur man gör ett fågelbord” som en återberättelse med processer i dåtid och utsatt interpersonellt personligt subjekt vilket gör att textens syfte inte kommunicerar via makrostrukturen. Noras vägbeskrivning inleds med ”gå ut från svalen” medan nästa sats ”går ner till centrum” har ett finit i nutid, dock utan utsatt subjekt, vilket gör att realiseringen genast blir av berättande karaktär. Hade satsen innehållit det opersonliga *man* hade det varit möjligt att tolka satsen som en metaforisk uppmaning. Därefter följer ytterligare två subjektlösa satser med finit i presens (*går frbi biblioteket, fotsäter rakt fram*) men påföljande sats är ”*sen går jag genom tunlen*” där steget är taget fullt ut till en berättelse genom utsatt personligt subjekt. De två avslutande satserna utgörs av finit i presens utan subjekt. Det kommunikativa syftet, som avspeglar sig via instruktionens makrostruktur, blir inte tydligt och texten når inte sitt syfte via blandningen mellan de exemplifierade realiseringarna. I återberättelsen realiserar Nora makrostrukturen ungefär som Sam. Noras berättelse om rädsla saknar upplösningsssteg – hon avslutar berättelsen abrupt med ”*sen höd dom not konstit / det var en hemsk apa*” vilket förefaller oväntat eftersom händelseförloppet utspelar sig när tre pojkar tältar i

skogen. Noras beskrivning inleds med klassifikationen ”Allemansrätt bytder att alla får gå in i skogen” men innehåller därefter endast en aspekt nämligen vad man inte får göra. Texten om djurens språk tar bara upp två djur (hästen och elefanten) och aspekterna *arj* och *snäl*.

Hur realiserar fokuseleverna det ideationella?

Fokuseleverna har nästan uteslutande materiella processer i instruktionen och en majoritet av dem i berättelsen. I berättelsetexten *Rädsla* visar sig en skillnad mellan Ali, Sam och Nora så tillvida att en fjärdedel av Alis processer är relationella och genom dessa uttrycker han information och värdering runt deltagarna och omständigheterna. Sams relationella processer härrör sig främst från beskrivningar av platser och bara vid ett tillfälle kommenteras en deltagare via en relationell process. Noras text uttrycker via processerna inte några karakteristika eller identifieringar.

Instruktionens text om pannband/fågelholk har Ali några övriga omständigheter vilket relevant informerar om hur något ska göras. Sam och Nora visar inga exempel på omständigheter här. Vägbeskrivningen innehåller inga omständigheter. När det gäller berättelsetexterna är det Sam som har flest omständigheter – omständigheter för plats som t.ex. i ett hus, där eller till gården. Ali har flest omständigheter för tid men plats och övriga finns representerade – Ali är den ende av fokuseleverna som har med kategorin övriga vilket ger texten en bredd.

Hur realiserar fokuseleverna det interpersonella?

Av instruktionens sex olika texter är det bara Ali som fullt ut realiserar uppmaningssatser i en av sina texter – Sam visar också några exempel i en av sina. Berättelsetexterna och beskrivningarna realiserar enbart med påståendesatser. Angående finitets tidsförankring realiserar Alis text 2 med imperativ form medan övriga realiserar med nutid eller dåtid. I detta fall blir Noras text med finit i dåtid (satserna innehåller dessutom ett interpersonellt personligt subjekt) de som avviker mest från genren instruktion. De texter som realiserar med finit i nutid samt det interpersonella opersonliga *man* kan liknas vid en inkongruent realisering av instruktion. Berättelsetexterna realiserar i dåtid, med undantag för Alis texter som uppvisar finit i nutid vid dialoger, och beskrivningarna endast finit i nutid.

Hur realiserar fokuseleverna det textuella?

De mest använda konnektiverna är de temporala och flest använder fokusleven Nora med 36 % jämfört med Alis 23 % och Sams 20 %. Nora har få exempel på användning av övriga konnektiver och har alltså minst spridning av konnektiver i sina texter. Ali är den fokuselev som mest använder sig av alla konnektiver och har därför den största spridningen. Sam uppvisar, i likhet med Nora, en stor användning av temporala men få andra konnektiver. Även om *sedan* är det mest

använda konnektivet bland yngre skribenter skulle eleverna behöva visas de varianter som står till buds inom de olika genrerna för att öka variationen av textuella teman.

6. Diskussion

1. Hur klarar eleverna att göra skillnad mellan instruerande, berättande och beskrivande texter?

- *Makrostrukturellt: genom val av olika genresteg*
- *Ideationellt: genom val av olika processtyper och omständigheter*
- *Interpersonellt: genom val av olika satstyper och tempus*
- *Textuellt: genom val av olika konnektiver*

Generellt sett kan man säga att eleverna gör skillnad mellan genrer vilket syns i de fyra olika analyser jag gjort: makrostrukturellt, ideationellt, interpersonellt och textuellt.

Sett till makrostrukturen med sin stegindelning gör eleverna skillnad mellan de olika genrerna. Instruktionerna innehåller ett metodsteg där processerna presenteras i den ordning de ska utföras, berättelserna innehåller en orientering om vem, var och när händelseförloppet äger rum och beskrivningarna innehåller det studerade objektet sett ur olika aspekter – detta sammantaget särskiljer de olika texterna. Men visst finns det variationer, dels mellan hur man har löst realiseringen av de olika stegen, dels individuella skillnader mellan de olika skribenterna. I genren instruktion till exempel har jag gjort bedömningen att en del texter mer har karaktären av återberättande av ett känt händelseförlopp än att instruera någon att göra något. I genren berättelse bedömer jag det som om den återberättande (Vad jag gjorde under helgen) textens orientering inte alltid innehåller tillräcklig information om personer eller platser som de kommande händelserna handlar om och i texterna om rädsla har jag i en del fall tyckt att det är oklart var komplikationen och dess upplösning realiserar. I genren beskrivning är det mer den inbördes ordningen mellan de olika aspekterna som gör ett rörigt intryck liksom avsaknad av en klassifikation i beskrivningen av djurens språk.

Även sett till den ideationella metafunktionen med dess realiserande av olika process- och omständighetstyper inom de olika genrerna görs genremässiga skillnader. I genren instruktion är materiella processer i stort sett de enda som använts av eleverna, i genren berättelse är de materiella i majoritet men får här sällskap av relationella processer vilka används vid beskrivningar av personer och platser. Båda dessa genrer informerar om konkreta händelser i den fysiska världen och realiserar följdriktigt av materiella processer. I genren beskrivning bryts däremot mönstret så till vida att eleverna använder sig av relationella processer i 42 % av valen (till skillnad mot 51 % materiella) men den siffran borde vara högre för genren beskrivning eftersom användande eller överanvändande av materiella processer får texterna att verka konkreta vilket de inte borde vara utan mer abstrakta. Detta kan man åstadkomma med relationella processer. Sammantaget innebär detta trots allt att eleverna kvantitativt uppvisar en kunskap om betydelsen av valet av processer men att det inte realiserar fullt

ut. Den andra delen av den ideationella analysen har gällt skillnader i val av omständigheter. Texterna uppvisar skillnader så till vida att det inte finns några tidsomständigheter i instruktionstexterna och inte heller i den ena av beskrivningens texter. Tidsomständigheter finns på denna punkt i berättelsetexterna och den beskrivning som handlar om allemansrätten med den skillnaden att de är mer exakta tidsangivelser i berättelsen (i söndags) och mer generella i beskrivningen (sedan medeltiden) vilket stämmer med konventionerna för respektive genre.

Sett till den interpersonella metafunktionen är valet av satstyper särskiljande mellan de olika genrerna. Instruktionen realiseras typiskt med uppmaningssatser medan berättelsen och beskrivningen realiseras med i huvudsak påståendesatser. Denna genreskillnad görs inte av eleverna i den första instruktionen, som enbart innehåller påståendesatser, vilket kommenterats ovan, men väl i den andra som innehåller en majoritet av uppmaningssatser. De övriga två genrerna realiseras typiskt med påståendesatser med ett fåtal inslag av frågor. När det gäller finitets tidsförankring gör eleverna för genrerna typiska skillnader mellan berättelsen och beskrivningen i form av dåtid i berättelsen och nutid i beskrivningen – den senare genren redovisar ju konstanta skeenden och till det används nutid i svenskan.

Sett till den textuella metafunktionen gör eleverna skillnad i valet av konnektiver för de olika genrerna t.ex. genom att använda sig av temporala konnektiver för att försäkra att processerna utförs i rätt ordning i instruktionen till pannband/fågelholk samt i genren berättelse där temporala konnektiver används för att föra fram händelseförloppet kronologiskt. Texten om allemansrätten, genren beskrivning, innehåller inga temporala konnektiver men en del additiva – använda för att kontrastera vad man får respektive inte får.

2. Vilken relation finns mellan texternas genreskillnader och det lärandestöd eleverna fått (t.ex. rubrik, förslag till disposition)?

I viss mån hänger utfallet av de olika analyskategorierna ihop med undervisningen - eleverna hade till sitt förfogande en mall som gjorts i klassen inför skrivandet av instruktionen pannband/fågelholk och det verkar som om eleverna följt den till punkt och pricka vad gäller ordningen. Berättelsetexten om helgen hade också en sorts mall med en mening på ”Jag tycker att min helg var ...” och även den meningen har alla utom en text med som ett sista kommenterande slutsteg. Att använda sig av mallar som en förlaga kan vara kognitivt avlastande för elever. Processbarheten kan koncentreras på innehållet och den lexikogrammatiska utformningen medan funktionen dvs. den kommunikativa utformningen redan finns i forma av ett mönster via en mall eftersom genrer via sin makrostruktur avslöjar syftet. Vi socialiseras mer eller mindre omedvetet in kommunikativa mönster, dvs. genrer, men de kanske inte blir tydliga förrän i skolan där den nya läroplanen för årskurs 3 (Skolverket 2009 a) namnger tre genrer för skriftlig produktion och dessutom skriver att mönster

för texter och genrer kan vara ett stöd. Att ha tillgång till den rådande kulturens mönster och tolkningsramar ger eleverna trygghet i och kunskap om sin textproduktion. Detta gäller alla skolans elever men kanske i högre grad om man inte är infödd i den kulturella kontexten. Samtidigt är det viktigt att påpeka att mönster eller mallar om genrens makrostruktur och de därtill hörande språkliga realiseringar inte slaviskt behöver följas men som utgångspunkt för den tidiga textproduktionen bör de vara en stor hjälp. En viktig aspekt i detta är lärarens samtal med eleverna om texter och texters uppbyggnad vilket ger värdefull guidning för elever i sin egen textproduktion.

3. Vilken relation finns mellan texternas genreskillnader och det lärandestöd eleverna kunde ha fått genom mer explicit genrepedagogisk undervisning?

Generellt sett tror jag att en mer explicit undervisning skulle gynna elevernas textproduktion och höja texternas kvalitet. Vad gäller instruktionen finns det klara förbättringsmöjligheter som relativt enkelt skulle kunna nås med mer explicit undervisning både vad gäller makrostrukturen, det ideationella och det interpersonella. Att explicit tala om berättelsens makrostruktur med den däri liggande komplikationen tror jag också skulle gynna elevernas textproduktion. Dessutom finns det också individuella skillnader som gör att det tycks finnas elever som har behov av starkare lärandestöd i alla genrer.

Elever behöver också veta **varför** de behärskar något som t.ex. finitets tidsförankring i dåtid i berättelser som är av återgivande karaktär. Även här har explicit undervisning ett stort värde, dels för att lära eleverna ett metaspråk att tala om texter och texters uppbyggnad, dels för att tydliggöra olika texters möjlighet att kommunicera med läsaren och att på så vis nå sitt syfte. Värdet av att explicit tala om texter, genrer och dess olika språkliga organisation gör att medvetandet höjs om den betydelse de resurser som används för att skapa betydelse i texter har. Eftersom läroplanen för tredje skolåret talar om instruktion, berättelse och beskrivning är det av betydelse att visa elever de olika makrostrukturer dessa genrer har, att olika sorters processer skapar olika sorters betydelse och att text organiseras olika – allt detta kan ge elever en insikt i att texter byggs upp olika på grund beroende på syftet med texten. Genom att explicit tala om dessa tre genrer på det metaspråk som härrör från funktionell grammatik ger man eleverna en textkompetens redan i de lägre klasserna vilket är ett utmärkt redskap för fortsatt skrivproduktion.

Fokuseleverna

Ali (elev nr 9) är den som har realiserat de flesta analyskategorier och uppvisar störst säkerhet i sitt användande av särskiljande makrostrukturer och de tillhörande lexikogrammatiska variablerna inom den ideationella, interpersonella och textuella metafunktionen så att genreskillnader blir tydliga.

Sam (elev nr 8) realiserar också flera analyskategorier men når inte ända fram på grund av brister i organisationen av texterna. Just detta med bättre

organisation är något som framhävs som en av vinsterna med explicit undervisning. Sam behöver t.ex. hjälp att organisera sin text genom att föra samman händelser som hör ihop i text 4 och att gruppera aspekter i text 5 och 6. Här finns möjligheter att via explicit undervisning öka insikterna om makrostrukturens betydelse och hur textflödet organiseras till sammanhållen text via den textuella metafunktionen.

Nora (elev nr1) uppvisa minst exempel på realiseringar av analyskategorierna, hennes texter är också kortast. Det är inget som fanns med i mina analyskategorier men det blir uppenbart när man jämför dessa tre fokuselevs textproduktion och det märks t.ex. genom att text 4 saknar upplösningsssteget, att inte alla djur representeras i text 5 och att det dessutom är få aspekter som tas med i både text 5 och 6.

En aspekt jag såg när jag tittade på fokuselevernas språkliga bakgrund (tabell 12) var att fokuseleverna Ali och Sam var födda i Sverige men Nora kom till Sverige vid 4 års ålder. Enligt Thomas och Colliers (1997) longitudinella studie av modernmålets inverkan på senare skolresultat konstaterades att barn som anlände till USA i förskoleåldern var den grupp det tog längst tid för att komma ikapp modersmålstalets skolspråk. Kanske det är denna variabel som avspeglar sig i min kategorisering av Noras texter som mindre bra. Förutom detta finns en variabel till som skiljer eleverna åt och det är att Nora talar svenska hemma med sina syskon medan Ali och Sam inte talar svenska hemma. Kanske är Alis och Sams modernmål mer utvecklat vilket ger dem ett försprång före Nora. För övrigt deltar alla tre fokuseleverna i modersmålsundervisning i skolan en gång per vecka.

Slutmålet i skolan är elevers måluppfyllelse, vilket går via lärarens och skolans metoder. En metod är att utifrån funktionell analys tillsammans med elever identifiera olika språkliga drag i olika genrer - för årskurs 3 instruerande, berättande och beskrivande – och sedan produktivt och explicit använda det i undervisning.

Litteraturförteckning

- Christie, Frances and Unsworth, Len 2000. Developing socially responsible language research. I: Unsworth, Len (red.). *Research language in schools and communities*. London: Cassell.
- Derewianka, Beverly 1990. *Exploring how texts work*. Mayborough, Vic: Primary English Teaching Association.
- Eggins, Suzanne 2007. *An Introduction to Systemic Functional linguistics*. London and New York: Continuum.
- Gibbons, Pauline 2006. *Stärk språket stärk lärandet. Språk och kunskapsutvecklande arbetssätt för och med andraspråkselever i klassrummet*. Uppsala: Hallgren och Fallgren.
- Halliday, M.A.K, och Matthiessen, Christian 2004. *An Introduction to Functional Grammar*. London: Arnold.
- Hedeboe, Bodil och Polias, John 2008. *Genrebyrån. En språkpedagogisk funktionell grammatik i kontext*. Uppsala: Hallgren och Fallgren.
- Hellspong och Ledin 1997. *Vägar genom texten. Handbok i brukstextanalys*. Lund: Studentlitteratur.
- Holmberg, Per och Karlsson, Anna-Malin 2006. *Grammatik med betydelse. En introduktion till funktionell grammatik*. Uppsala: Hallgren och Fallgren.
- Knapp, Peter and Watkins, Megan 2005. *Genre, text, grammar. Technologies for teaching and assessing writing*. Sydney: UNSW Press.
- Kuyumcu, Eija 2004. Genrer i skolans språkutvecklande arbete. I: Hyltenstam, Kenneth och Inger Lindberg (red.). *Svenska som andraspråk i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur, s. 573-595.
- Lagerholm, Per 2005. *Språkvetenskapliga uppsatser*. Lund: Studentlitteratur.
- Liberg, Caroline 2006. Elever som textresurser i mötet med skriftspråkliga textvärldar. I: Bjar, Louise (red.). *Det hänger på språket*. Lund: Studentlitteratur.
- Magnusson, Ulrika 2008. *Språket i ämnet*. Skolverket: Intern rapport.
- Martin, J.R and Rose, David 2007. *Working with Discourse. Meaning beyond the Clause*. London and New York: Continuum.
- Martin, J.R and Rose, David, 2008. *Genre Relations. Mapping Culture*. London och Oakville: Equinox.
- Martin, J.R and Rothery, Joan 1993. Grammar: making meaning in Writing. I: Cope, Bill and Kalantzis, Mary (red.). *The Powers of Literacy. A Genre Approach to Teaching Writing*. London: The Falmer Press.
- Nyström, Catharina 2001. *Hur hänger det ihop? En bok om textbindning*. Uppsala: Hallgren och Fallgren.
- Ravelli, Louise 2000. Getting started with functional analysis of texts. I: Unsworth, Len (red.). *Research language in schools and communities*. London: Cassell.

- Schleppegrell, Mary J. 2004. *The language of Schooling. A Functional Linguistics Perspective*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers.
- Skolverket (2008). *Kursplan med kommentarer till mål som eleverna lägst ska ha uppnått i slutet av det tredje skolåret*. (konferensupplaga - skrivit ut från nätet)
- Skolverket (2009 a). *Kursplan med kommentarer till mål som eleverna lägst ska ha uppnått i slutet av det tredje skolåret i ämnena matematik, svenska och svenska som andraspråk*. <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2142>
- Skolverket (2009 b). *Mål att uppnå i relation till kursplanerna i matematik, svenska och svenska som andraspråk – ett diskussionsmaterial*. Skolverket.se pdf 134.
- Skolverket (2009 c). *Redovisning av uppdrag om nationella prov i årskurs 3*. <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2236> (dnr: 73-2009:00566)
- Skolverket (2010). *Ämnesproven i grundskolans årskurs 3. En redovisning av utprovningssomgången 2009*. <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2326>
- Skolverket (2010 b). *Utbildningsresultat - Riksnivå Sveriges officiella statistik om förskoleverksamhet, skolbarns omsorg, skola och vuxenutbildning. Del 1 2010. Rapporten har kompletterats med uppgifter om SFI, 2010-05-25*.
Länkadress: <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2329>
- Thomas, W. P. and Collier, V.P. 1997. *School effectiveness for language minority students*. National Clearinghouse for English Language Acquisition (NCELA) Resource Collection Series, No. 9.
http://www.thomasandcollier.com/Downloads/1997_Thomas-Collier97.pdf

Bilagor

Nr1: Medgivandeblankett

Till föräldrar/vårdnadshavare med barn i klass 3b vårterminen 2009.

Jag heter Eva Lundin och arbetar som universitetsadjunkt i svenska som andraspråk vid Göteborgs universitet. Som era barns lärare XxxX Xxxxxxx har berättat för er, följde jag hennes arbete under vårterminen 2009 och fick kopior på några av de texter era barn skrev. Nu skulle jag vilja använda dessa texter i min forskning och därför behöver jag ert skriftliga medgivande.

Min förhoppning är att denna forskning ska bidra till att utveckla skrivundervisning i skolan, särskilt viktigt när det nu har införts nationella prov redan från år 3.

Era barns texter kommer att var anonyma och möjliggör alltså ingen identifiering.

Hälsningar

Eva Lundin

eva.lundin@svenska.gu.se

.....

Medgivande

Jag/vi som vårdnadshavare medger att vårt barns texter får användas för forskning. Texterna producerades under vårterminen 2009 och inkluderar även texter skrivna för det nationella provet.

Elevens namn

Vårdnadshavare

Vårdnadshavare

Nr 2: Fokuselevernas texter

Text 1:1

c	Pr M	Om	St U	Te	SK
För det första limmade vi fast träbiterana	M			D	T
För det andra spikade vi faste träbiterrana	M			D	T
För det tredje borrade vi ett hål.	M			D	T
För det fjöde spikade vi fast takete.	M			D	T
För det slute spikade vi fast båten.	M			D	T
Sen spikade vi fast en träbit där bakom.	M	p		D	T
Sen spikade vi faste en pinee.	M			D	T

7 satser	7/7	1/7	0/7	0/7	7/7
----------	-----	-----	-----	-----	-----

Text 2:1

Satser	Pr	Om	St	Te	SK
Gå ut från svalen.	M	p	U	-	
går ner till jelbboctrum.	M	p		N	
går frbi biblioteket	M			N	
fotsäter rakt fram	M	p		N	
sen går jag genom tunlen.	M	p		N	T
och går upp för trappan	M	p		N	A
och sen är framme i skolan.	R	p		N	T
7 satser	6/7	6/7	1/7	1/7	3/7 2T, 1A

Text 1:8

Satser	Pr	Om	St	Te	SK
För det första väljer man tyget. ???	M			N	T
För det andra meter man tyget	M			N	T
För det tredje kliper man.	M			N	T
För det färdje syr man.	M			N	T
För det femte lägger man en gumit	M			N	T
För det sjätte syr man fast gumityget	M			N	T
till slut är man klar	R			N	T
7 satser	6/7	0	0	0/7	7/7 7T

Text 2:8

Gå från Berggårgärdet	M	p	U	-	
gå till en sval som der stor 41	M	p	U	-	
gå en trap	M		U	-	
gå höger i dörren	M	p	U	-	
det är mitt hus	R			N	
5 satser	4/5	3/5	4/5	4/5	0

Text 1:9

Satser Nadia	Pr	Om	St	Te	SK
För det första ska man mätter ett tyg.	M			N	T
Sedan klipper man tyget.	M			N	T
För det andra viker man tyget	M			N	T
och syr.	M			N	A
För det tredje viker man tyget.	M			N	T
För det fjärde strycker man tyget.	M			N	T
För det femte tar man en pinne	M			N	T
och vänder på tyget.	M			N	A
För det sjätte tar man en band	M			N	T
och För det sjunde syr man ihop bandet med tyget.	M	ö		N	T
Till slut vikar man andra hålet	M	ö		N	T
och sen syr man ihop bandet i tyget igen.	M	ö		N	A

12 satser	12/12	3/12	0	0/12	12/12 9T, 3A
-----------	-------	------	---	------	-----------------

Text 2:9

Satser Nadia	Pr	Om	St	Te	SK
Gå från <i>Rundbolls Vägen 12.</i>	M	p	U	-	
Gå rakt fram.	M	p	U	-	
Gå mellan träd och hus.	M	p	U	-	
Gå till handbolls vägen.	M	p	U	-	
Gå mellan träd, hus och två gungor.	M	p	U	-	
Gå rakt fram igen.	M	p	U	-	
Sväng till höger.	M	p	U	-	
Gå raka vägen till skolan.	M	p	U	-	
8 satser	8/8	8/8	8/8	8/8	0

Återberättande

Text 3:1

Satser	Pr	Om	St	Te	SK
<i>I söndags</i> åt jag först <u>fråckost</u> .	M	t	P	D	T
sen kolade jag på <u>tve</u>	M		↓	D	T
åkt jag till valhala med min bror	M	p		D	
<u>det var tre meter</u> jupte .	R			D	
Senare såg jag sonny	Me			D	T
<u>vi badade</u> vi til sammans	M			D	
<u>vi hade roligt</u> .	R			D	
Där efter åt vi mat i <i>pidssaria</i>	M	p		D	T
jag åt en xxxxxxxx (syns ej)	M			D	
och <u>min bror åt en kucklingrulle</u> .	M			D	A
Sen gick jag hem	M	p		D	T
jag la mina kläder i <i>tårskopet</i>	M	p		D	
sen satt jag på dator	M			D	T
<i>vid dagens slyt</i> tåg jag en bok	M	t		D	
och la meig i <i>seng</i>	M	p		D	A
och läste .	M			D	A
Jag tyckte	Me			D	
att <u>min helg var roligt</u>	R			D	
därför att jag var xxxxxxxx (syns ej)	R			D	K
19 satser	13	7	19/19	19/19	10/19 6T, 3A, 1K

Rädsla

Text 4:1

Satser	Pr	Om	St	Te	SK
<u>Det var en gång tre pojkar</u> .	R	t	P	D	
som skulle sova häver i <i>skogen</i>	M	p	↓	↓	
<u>Dom burjade paka sina grejär</u>	M				
<i>nästa dag skule dom gå</i> .	M	t			
När <u>dom gick</u>	M				T

so blev dom viljse i skogen	R	p			K
Dom viste inte	Me				
vad dom skulle göra	M				
sen kom dom på en ide	Me				T
dom skull sovha har	M	p			
sa dom	V				
sen sa dom okej.	V				T
Dom bugde upp teltet	M				
Sen höd dom not konstit	Me				T
det var en hemsk ApA.	R				
15 satser	7/15	5/15	15/15	15/15	5/15 4T 1K

Text 3:8

Satser	Pr	Om	St	Te	SK
I lördags hade jag först en match mot Bk Lobo.	R	t	P	D	T
Ingen van.	M			D	
Sedan kollade jag på brotning	M			D	T
efteråt åkte jag till min kusin	M	p		D	T
och vi spelade fotboll	M			D	A
han vann mig.	M			D	
Vid dagen slut gick jag och la mig.	M	t		D	
Jag tyckte	Me			D	
att helgen va rolig	R			D	
därför att jag gjorde många saker.	M			D	K
10	7/10	3/10	10/10	10/10	5/10 3T, 1A, 1K

Text 4:8 (det inom parentes mina kommentarer)

Satser	Pr	Om	St	Te	SK
Det var en gång att en pojk och en flicka	R	t		D	
som gick in i ett hus	M			D	
det var spöken och månster.	R			D	
Dom åt upp människor och djur,	M			D	
om någon gick in i hus	M	p		D	K
skulle dem Dö.	M			D	
När dem gick in	M			D	T
såg dem spindlar i vägen och ormar	Me	p		D	
och i rumen ser man döda människor och djur.	Me	p		N	A
Dem hitta en mans huvud	M			-	
som va i gålvet	R	p		D	
och fölet med blod i huset ["det var"] utelämnat)	-	p		-	A
och det var (det va) en man (denna parentes står i texten)	R			D	A
som jumde sig i huset.	M	p		D	
Dem gick runt huset	M	p		D	
till slut såg dem	Me			D	T
någon som var där	R	p		D	
dom spring ut ifrån huset	M	p		-	
dem såg en man med en yxa	Me			D	
han tåg upp den	M			D	
vild hyga av huvude	M			-	

Dem spring hem.	M	p		-	
Nästa morgon skulle pojken köpa godis	M	t		D	
såg han en man med svarta kläder med glassögon.	Me			D	
Då var pojken Rädd	R			D	T
han smygde för skttig ut ifrån äffären.	M	ö, p		D	
Då spring han till gråden	M	p		-	T
och sa till sin kompis	V			D	A
att dem kommer till gråden.	M	p		N	
den spring och spring hem	M	p		-	
och jumde sig	M			D	A
man kolla	M			-	
om dem va ut eller in	R	p		D	K
manen gick urnet gården	M	p		D	
och kolla	M			-	A
om dem va där	R	p		D	K
han så inte dem.	Me			D	
Någon ringde pålisen.	M			D	
man fånga manen	M			-	
fick sitta lånet i fångels.	R	t, p		D	
40 satser	23/ 40	21/ 40	40/ 40	28/40 2N 10-	13/40 4T, 6A, 3K

Text 3:9

Satser	Pr	Om	St	Te	SK
I söndags när min mammas kompis kom till oss	M	t	P		T
skulle vi först äta .	M				T
Hon hade fyra barn två pojkar och två flickor som är små.	R				
När de kom	M				T
sa min mamma	V				
att jag ska gå till Ica och köpa godis.	M	p		N	
Då sa jag –ok.	V				T
Efter det gick vi ut	M	p			T
och spelade fotboll.	M				A
Det var väldigt roligt.	R				
Men jag förlorade mot min mammas kompis barn med 3-4.	M	ö			ADV.
Sedan ville jag gå in	M				T
och spela data.	M				A
Jag spelade ett roligt spel.	M				
Efteråt när de skulle gå hem	M	p			T
sa jag – Hej då!	V				
Vid dagen slut gick jag och min bror och la oss.	M	t			
Jag tycker	Me			N	
att min helg var bra och roligt.	R				
därför att min mammas kompis och hennes barn kom till oss.	M				K
20	13/ 20	6/ 20	20/ 20	18/20	11/20 7T, 2A, 1ADV,

					1K
--	--	--	--	--	----

Text 4:9

Satser	Pr	Om	St	Te	SK
<u>Det var en gång en tjej</u>	R	t		D	
som heter Tania.	R			N	
<u>Hon sov</u>	M			D	
och <u>det var klockan 2 på natten.</u>	R	t		D	A
<u>Tania vaknade av en mardröm som hon drömde.</u>	M	ö		D	
<u>Hon var jätterädd</u>	R			D	
för att <u>hon drömde</u>	Me			D	K
att hon <u>gick på en promenad med sin kompis</u>	M	ö		D	
sen <u>började det brinna</u>	M			D	T
och <u>ett monster kom fram till de</u>	M			D	A
och <u>tog Tanias kompis</u>	M			D	A
och <u>åt upp henne.</u>	M			D	A
<u>Då började hon vakna.</u>	M			D	T
<u>Hon hade jättemycket dockor och nallar i hennes rum.</u>	R	p		D	
<u>Sedan började höra någonting i hennes tankar.</u>	Me			D	T
<u>Det hördes så här Tania, Tania, Tania.</u>	Me			D	
<u>Hon blev yr</u>	R			D	
för att <u>hennes dockor såg ut som monster</u>	Me			D	K
och <u>några såg ut som jätteläskiga figurer.</u>	Me			D	A
Efteråt <u>blundade hon</u>	M			D	T
och <u>började somna.</u>	M			D	A
<u>När det var klockan 7</u>	R	t		D	T
<u>kom Tanias mamma och väckte henne.</u>	M			D	
<u>Hennes mamma sa</u>	V			D	
<u>vakna Tania</u>	M			N	
<u>vi ska äta</u>	M			N	
sedan <u>klär vi på oss</u>	M			N	T
efter <u>åker vi till stan tillsammans.</u>	M	p, ö		D	T
Därefter när Tania <u>har ätit klar.</u>	M			N	T
<u>började hon klä på sig</u>	M			D	
sen <u>åkte hon med sin mamma till stan</u>	M	ö, p		D	T
<u>Det var väldigt mycket folk</u>	R			D	
så att <u>Tania fick ont i huvudet</u>	R			D	K
och <u>blev yr.</u>	R			D	A
<u>Hennes mamma sa –</u>	V			D	
<u>vad papa är Tania?</u>	M			N	
<u>Tania svarar –</u>	V			N	
<u>Jag är yr!</u>	R			N	
<u>-Ok vi kan åka hem</u>	M	p		N	
<u>vi kan komma tillbaka i morgon.</u>	M	t		N	
<u>När de kom hem</u>	M	p		D	T
<u>har Tania fortfarande ont i huvudet.</u>	R	t		N	
<u>Hennes mamma sa</u>	V			D	
<u>– Du har aldrig varit så yr</u>	R			N	
som <u>du är nu.</u>	R	t		N	
<u>Tania sa</u>	V			D	
<u>– Jag drömde en hemskt dröm igår kväll.</u>	M	t		D	
<u>Hennes mamma och papa sa</u>	V			D	
<u>– För att du kollar på en jätteläskig film med din bror</u>	M			N	K
<u>kommer du inte ihog det.</u>	Me			N	

Tania svarar	V			N	
– <i>Juste nu kommer jag ihog det!</i>	Me	t		N	
Alla i Tantias familj skratta och skrattade.	M			D	
Slut!					
53	25/ 53	15/ 53	53/ 53	15/53	21/53 10T, 7A, 4K

Text 5:1

Satser	Pr	Om	St	Te	SK
Allemans rätte bytder	R			N	
att <u>alla</u> <u>fåt gå</u> <u>ine</u> <u>iskogen</u>	M	p		N	
men <u>man</u> <u>får</u> inte <u>störa</u> <u>Djuren</u> <u>i skogen</u> .	M	p		N	ADV
<u>man</u> <u>får</u> inte <u>elda</u> <u>på kliprona</u>	M	p		N	
därför att <u>dom</u> <u>kan</u> <u>få</u> <u>skador</u> .	R			N	K
Och <u>man</u> <u>får</u> inte <u>lämna</u> <u>skräp</u> <u>efter sig</u>	M	p		N	A
därför att <u>Djuren</u> <u>kan</u> <u>äta</u> <u>upp</u> <u>det</u>	M			N	K
och <u>bli</u> <u>sjuka</u> .	R			N	A
8 satser	3/8	4/8	8/8	8/8	5/8

Text 6:1

Satser	Pr	Om	St	Te	SK
När <u>hasten</u> <u>har</u> <u>öronen</u> <u>bakot</u>	R	ö		N	T
<u>är</u> <u>den</u> <u>arj</u> .	R			N	
När <u>dom</u> <u>är</u> <u>frame</u>	R	ö		N	T
<u>är</u> <u>den</u> <u>snäl</u> .	R			N	
När <u>elfanten</u> <u>tar</u> <u>ner</u> <u>snadlen</u>	M			N	T
<u>är</u> <u>den</u> <u>snäl</u> .	R			N	
När <u>den</u> <u>tar</u> <u>upp</u> <u>snadlen</u>	M			N	T
<u>är</u> <u>den</u> <u>arj</u> .	R			N	
8 satser	7/8	2/8	8/8	8/8	4/8

Text 6:8

Satser	Pr	Om	St	Te	SK
När <u>hästen</u> <u>är</u> <u>arg</u>	R			N	T
<u>tar</u> <u>den</u> <u>örat</u>	M			N	
när <u>den</u> <u>är</u> <u>välg</u>	R			N	T
<u>tar</u> <u>den</u> <u>örat</u> <u>framåt</u>	M	ö		N	
<u>är</u> <u>tyst</u> <u>spårk</u> <u>den</u> <u>djur</u> .	R			N	
<u>schimpanser</u> <u>använder</u> <u>hjälp</u>	M			N	
för att <u>visa</u> <u>handen</u> och <u>tiga</u> .	M			N	K
<u>Elefanten</u> <u>hellsar</u> <u>med</u> <u>snaben</u>	M	ö		N	
för att <u>ropa</u> <u>på</u> <u>hjelpe</u> <u>med</u> <u>snaben</u> .	M	ö		N	K
<u>Elefanter</u> <u>är</u> <u>åsekera</u>	R			N	
när <u>dem</u> <u>tar</u> <u>snaben</u> <u>i</u> <u>munen</u> .	M	p		N	T
<u>schampenser</u> <u>kan</u> inte <u>parta</u> som sås. (oss –lärarens anm.)	M			N	
Schampenser <u>har</u> <u>försökte</u> <u>att</u> <u>prata</u>	M			N	

men dem kunde inte prata .	M			D	ADV
<u>hästen</u> kan parat som djur i skogen.	M			N	
<u>Man</u> har försökte med schampenser att prata .	M			N	
16 satser	4/1 6	4/1 6		15/16	6/16 3T, 2K, 1ADV

Text 5:8

Satser Mohamud	Pr	Om	St	Te	SK
<u>Allmansrätten</u> betyder	R			N	
att <u>människor</u> får gå i naturen	M	p		N	
utan att störa <u>djuren</u> .	M			N	
<u>Vi</u> får jogga, cykla och rida och åker skidor .	M			N	
Men <u>man</u> får inte bryta <u>kvistar</u>	M			N	ADV
och skräpa ner	M			N	A
6 satser	1/6	1/6	6/6	6/6	2/6

Text 5:9

Satser Nadia	Pr	Om	St	Te	SK
<u>Allemansrätten</u> betyder	R			N	
att <u>alla människor</u> får gå över <i>allt</i>	M	p		N	
förutom förstöra och störa .	M			N	
<u>Det</u> är bara <u>Sverige</u>	R			N	
som har <u>Allemansrätt</u> .	R			N	
<i>I Sverige har det funnits allemansrätten i jättemånga år sedan.</i>	R	p, t		N	
<u>Man</u> får inte elda på <u>klippor</u>	M	p		N	
för att <u>klipporna</u> kan spricka	M			N	K
och <u>det</u> kan bli <u>brandfara</u> i skogen.	R	p		N	A
Om <u>man</u> inte frågar <u>markägaren</u> om <u>lov</u>	M			N	K
får <u>man</u> bara tälta i ett dygn.	M	t		N	
<u>Man</u> kan göra många olika saker i skogen t.ex. <u>jogga, cykla, springa och mera grejer</u> .	M			N	
Men <u>man</u> får inte lämna <u>grinden</u> <u>öppen</u>	M			N	ADV
<u>man</u> får inte förstöra <u>växter</u>	M	p		N	
och inte lämna <u>skräpen</u> <i>efter sig</i> .	M	p		N	A
14 satser	5/ 14	6/ 14	14/ 14	14/14	5/14 14

Text 6:9

Satser	Pr	Om	St	Te	SK
När <u>en häst</u> blir <u>arg</u>	R			N	T
vänder <u>den öronen</u> <i>bakåt</i>	M	ö		N	
och <u>de</u> visar också <u>tänderna</u> .	M			N	A

När <u>en häst blir glad</u>	R			N	T
vänder <u>den öronen framåt</u>	M	ö		N	
och visar <u>tänder.</u>	M			N	A
Om <u>en elefant är osäker</u>	R			N	K
stoppar <u>de snabel in i munen.</u>	M	p		N	
Om <u>en elefant blir glad</u>	R			N	K
är snadel nere.	R	p		N	
När <u>en elefant blir arg</u>	R			N	T
tar <u>de upp snabel.</u>	M			N	
Om <u>schimpanser ber om hjälp</u>	M			N	K
sträcker <u>de fram handen.</u>	M			N	
När <u>en schimpans är osäker</u>	R			N	T
puttar <u>de sina läppar.</u>	M			N	
Om <u>en schimpans är rädd</u>	R			N	K
drar <u>de läpparna bakåt</u>	M	ö		N	
så att <u>man kan se tänderna.</u>	Me			N	K
19 satser	8/ 19	5/ 19	19/ 19	19/19	11/19 4T, 5K, 2A