



GÖTEBORGS UNIVERSITET  
INSTITUTIONEN FÖR PEDAGOGIK OCH DIDAKTIK

# Sex elevtexter om sex

**Skrivpraktik i en gymnasiekurs i  
sex och samlevnad**

**Viktoria Bengtsdotter Katz**

)

Masteruppsats: 30 hp  
Program och/eller kurs: PDA462  
Nivå: Avancerad nivå  
Termin/år: Vt 2010  
Handledare: Monica Reichenberg  
Examinator: Per Holmberg  
Rapport nr: VT10-2611-04 PDA462

---

## Abstract

Masteruppsats: 30 hp

Program och/eller kurs: PDA462

Nivå: Avancerad nivå

Termin/år: Vt 2010

Handledare: Monica Reichenberg

Examinator: Per Holmberg

Rapport nr: VT10-2611-04 PDA462

Nyckelord: sex- och samlevnadsundervisning, textanalys, genrer, ämnesspråk, uppgiftskulturer, systemfunktionell grammatik (SFG)

**Syfte:** Syftet med studien är att försöka synliggöra vilka genrer ett antal gymnasieelever tillämpar när de skriver texter inom en 50-poängskurs i sex och samlevnad.

**Teori:** Skrivande placeras i ett sociokulturellt perspektiv där eleverna får använda skrivandet för att bearbeta nyvunna kunskaper. Textanalyserna tar stöd i genrepedagogiken och systemfunktionell grammatik.

**Material och metod:** Tre skrivuppgifter bestående av lärarinstruktioner och elevtexter i en kurs i sex och samlevnad är undersökningens material. Skrivuppgift *Kulturmöten* observerades i klassrummet, observationsprotokollet utgör en del av materialet. Ansatsen för textanalyserna är abduktiv då analysen inleds med ett införskaffande av teoretiska kunskaper som sedan tillämpas på de analyserade texterna. Tillvägagångssättet vid val av analysverktyg är tentativt. Lärarinstruktionerna och elevtexterna analyseras med delvis olika analysverktyg: analys av skrivförlopp, genresteg, genrer, innehållsanalys av ett genresteg, interpersonell analys samt analys av vilka processer verben uttrycker.

**Resultat:** Skrivuppgifterna syftar till att eleverna ska bryta nya kunskaper mot sin identitet varför uppgifterna ofta utformas så att eleverna får gå in en roll. En skrivuppgift består i att svara på ett fiktivt brev författat av läraren på tema *Kvinnomisshandel*. Innehållsanalysen av lärarens brev jämfört med två elevers visar att eleverna förhåller sig olika till lärarens modellbrev. En annan skrivuppgift är att skriva en insändare på temat *Kulturmöten* och en tredje att skriva en återberättande text ”*En förälskelse jag minns*”. De fiktiva uppgifterna kan göra att texterna kan tolkas inom ramen för en dubbel dialog, dels mellan skribent och läsare och dels mellan genrekonvention och genreutmaning. Den kontextuella ramen för texterna påverkar också deras innehåll. I det skrivförlopp på tema *Kulturmöten* som analyseras framgår att lärarens undervisning koncentreras på innehållet, inte hur texten ska skrivas. Samtidigt är lärarens instruktioner tydligt inriktade på att uppmuntra eleven till personliga ställningstaganden och engagemang. Lärarens instruktioner är skrivna i olika genrer, som en instruktion eller som ett personligt brev. Fem av sex elevtexter innehåller argumenterande genresteg. Innehållet i sex och samlevnad tycks kräva texter skrivna med engagemang vilket realiserar i texternas språkliga yta. Den interpersonella analysen av skribent – och mottagarreferent som genomförs på en av skrivuppgifterna, *Kulturmöten*, visar elevens närvaro i texten genom bruket av pronomen i första person. Analysen av vilka processer verben uttrycker visar att flera av texterna innehöll fler mentala processer än förväntat.

En möjlig slutsats gällande skrivpraktik för skrivuppgifter i kursen sex och samlevnad är alltså att texterna ofta innehåller argumenterande genresteg, har uttalad skribentreferens samt ofta uttrycker mentala processer.

## Förord.

Människans möjlighet att få tillgång till ett språk som är funktionellt i olika situationer är avgörande för demokratins överlevnad. Jag är svensklärare och har alltid funderat över vilka texter elever förväntas skriva i skolan. Jag gick lärarutbildningen på 80-talet, och fick kunskap om "Skrivprocessen" i utbildningen. När jag 1996 läste *Det flerstämmiga klassrummet* av Olga Dysthe innebar det ändå ett paradigmskifte för mig som lärare i svenska på gymnasiet. Dysthes bok formulerade ytterligare en dimension av skrivandets roll och jag kom att samarbeta med lärare i andra ämnen utifrån en ny utgångspunkt: Språket som redskap för lärande i alla ämnen.

När genrepdagogen kom till Sverige för några år sedan upplevde jag att skrivpedagogiken tog ännu ett steg framåt. Att explicit undervisa om olika genrer där struktur och tydlighet är vägledande för att ge eleverna möjlighet att tillägna sig olika genrer borde vara en möjlig väg för att göra eleverna till tryggare skribenter. Samtidigt ser jag en fara i att den strukturerade genrepdagogen tar över. Skrivprocessen kreativa moment måste också få leva i skolan.

En annan ingång till studien *Sex elevtexter om sex* är projektet *Utveckling av forskningsbaserad undervisning i sex och samlevnad för lärarutbildning och skola*, ett tvärvetenskapligt projekt vid Göteborgs universitet. Arbetet inom projektet har fått mig att fundera över vilka texter som produceras och konsumeras inom skolans sex och samlevnadsundervisning. Jag blev nyfiken på vad eleverna får för uppgifter och vad de skriver.

Studien hade inte varit möjlig att genomföra utan den lärare i sex och samlevnad som har släppt in mig på lektionerna och bistått mig med texter och tid. Tack för din öppenhet och att jag fick vara med om din undervisning. Tack också till de elever som gav sitt tillstånd till att använda sina texter. Tack också till enheten för ämnesdidaktik som gjorde det möjligt att skriva en del av uppsatsen inom min tjänst på IPD.

# Innehållsförteckning

<b>Kapitel 1 Inledning</b> .....	<b>5</b>
1.1 Sex- och samlevnadsundervisning .....	7
1.2 Skriva för att lära.....	7
1.3 Skrivteorier.....	8
1.4 Syfte och forskningsfrågor .....	9
<b>Kapitel 2 Teoribakgrund</b> .....	<b>10</b>
2.1 Ämnesspråk och uppgiftskultur .....	10
2.2 Genrer.....	12
2.3 Skrivförlopp .....	14
2.4 Systemisk funktionell grammatik.....	16
<b>Kapitel 3 Material och metod</b> .....	<b>21</b>
3.1 Val av undersökningsplats och material.....	21
3.2 Genomförande .....	22
3.3 Textanalysmetoder .....	23
3.4 Pålitlighet/Tillförlitlighet .....	25
3.5 Etiska överväganden .....	25
<b>Kapitel 4 Resultat</b> .....	<b>27</b>
4.1 Kulturmöten .....	27
4.2 Kvinnomisshandel.....	36
4.3 Förälskelse.....	43
4.5 Processtyper .....	46
<b>Kapitel 5 Diskussion</b> .....	<b>53</b>
5.1 Specifika drag, ämnesspråk och uppgiftskulturer .....	53
5.2 Genresteganalys .....	56
5.3 Skrivförlopp .....	56
<b>Kapitel 6 Metodkritik</b> .....	<b>59</b>
6.1 Material och genomförande .....	59
6.2 Analysredskap .....	59
<b>Kapitel 7 Slutord</b> .....	<b>61</b>
<b>Litteraturlista</b> .....	<b>62</b>
<b>Bilagor</b> .....	<b>65</b>

# Kapitel 1 Inledning

Elever förväntas skriva mycket i dagens skola och elevers skrivförmåga prövas bland annat i nationella prov i svenska. I svenskämnet tränas elevernas skrivfärdigheter men hur arbetar lärare i andra ämnen med elevers skrivutveckling? Detta har inte varit föremål för så många studier. Jag har valt att undersöka elevtexter skrivna i sex och samlevnad samt lärarens instruktioner till skrivuppgifterna. I kapitel 1 ges läsaren en bakgrund och även en motivering till varför jag har valt att undersöka texter skrivna i sex och samlevnad samt en kort tillbakablick över hur teorier om skrivpedagogik har förändrats, vilket leder fram till uppsatsens syfte och forskningsfrågor som presenteras i slutet av kapitlet. I kapitel 2 presenteras olika teorier och analysverktyg som ligger till grund för och används i textanalysen. I kapitel 3 redovisas metoder för insamling av data och analyser vars resultat redovisas i kapitel 4. I kapitel 5 diskuteras resultaten i relation till uppsatsens syfte och forskningsfrågor, kapitel 6 innehåller metodkritik. I kapitel 7 formuleras ett slutord som innefattar möjliga didaktiska implikationer och fortsatt forskning.

På nästa sida presenteras uppsatsens disposition:

## MODELL AV UPPSATSENS DISPOSITION

### Inledning – Bakgrund- Syfte

#### Teori och analysverktyg

Ämnesspråk Uppgiftskulturer Genrer Systemisk funktionell grammatik

#### Material

Elevtexter Lärarens instruktioner Fältanteckningar från deltagande observation

#### Genomförande

Deltagande observation av skrivförlopp (*Kulturmöten*) dokumenterad i fältanteckningar

Läraren samlar in elevtexter (*Kulturmöten, Kvinnomisshandel, Förälskelse*)

#### Resultat:

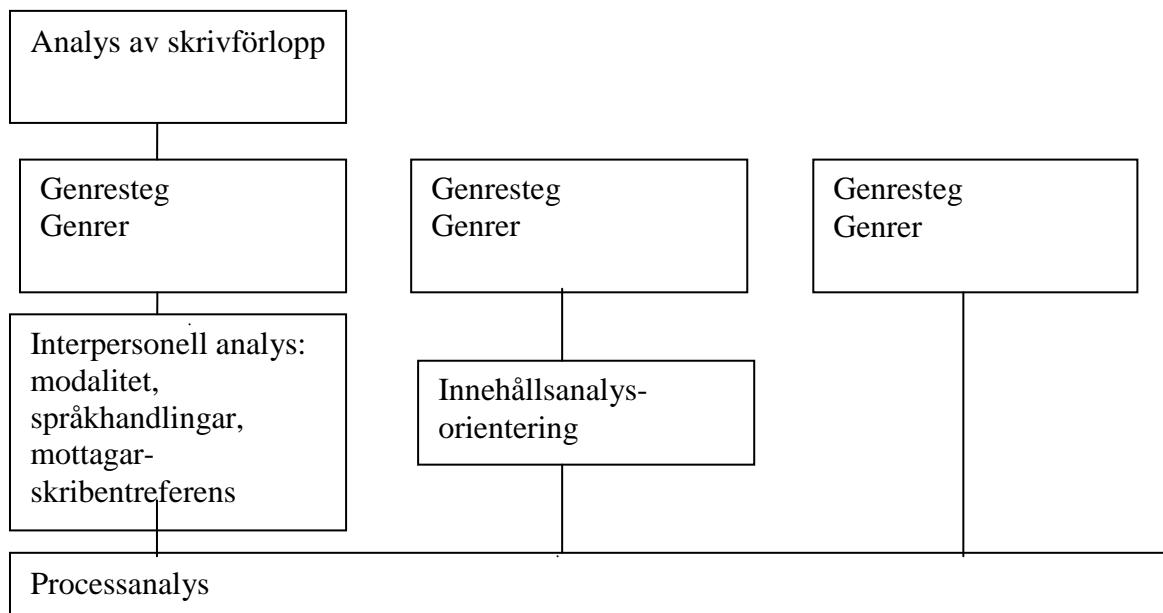
Struktur för analys av skrivuppgifter

Skrivuppgift, tema:

*Kulturmöten*

*Kvinnomisshandel*

*Förälskelse*



#### Diskussion

Skrivpraktik i sex och samlevnad: ämnesspråk, uppgiftskulturer, genrer, processtyper

Metodkritik

## 1.1 Sex- och samlevnadsundervisning

Undervisningen i sex och samlevnad har en särskild ställning i svensk skola. Visserligen är den obligatorisk sedan 1956, men lärarutbildningarna ger få kurser inom området. En kartläggning (Bengtsdotter & Wallin 2009) av sex och samlevnad i lärarutbildningar i Sverige genomfördes inom projektet *Utveckling av forskningsbaserad undervisning i sex och samlevnad för lärarutbildning och skola*, ett tvärdidaktiskt projekt vid Göteborgs universitet. Kartläggningen visade att sex och samlevnadsundervisning är ett mycket eftersatt område. Vid tre av de 27 lärarutbildningarna ingick sex och samlevnad som en del av den obligatoriska utbildningen, vid sex lärosäten finns sex och samlevnad med i någon inriktning, vid sju lärosäten finns sex och samlevnad med som moment i en vald specialisering. Inom projektet inventeras aktuell forskning inom området sex- och samlevnadsundervisning. Resultaten indikerar en avsaknad av studier om vilka texter som läses och skrivs. Vilka texter som eleverna producerar i sex och samlevnad tycks alltså vara utforskat.

Skolverket har ansvarat för två granskningar av sex- och samlevnadsundervisningen. 1999 genomfördes en nationell utvärdering av sex- och samlevnadsundervisningen i svenska skolor (Skolverket, 2000) undersökningen följdes upp 2005 (Myndigheten för skolutveckling, 2005). Syftet med Skolverkets granskning av sex- och samlevnadsundervisningen var att besvara frågan ”hur denna undervisning bedrivs i förhållande till de mål som finns inom området.” De perspektiv som stod i fokus var jämställdhet, hälsofrämjande, syn på lärande, styrning och organisation. Vad gäller synen på lärande undersöktes om reflektion eller information var i fokus samt variation i undervisningen: gruppundervisning, samtal och diskussioner, värderingsövningar, rollspel, föreläsningar mm. Undersökningen pekade på stor variation vad gäller kvaliteten i sex- och samlevnadsundervisningen i svenska skolor. Det finns också en del avhandlingar skrivna inom sex och samlevnad i ett skolperspektiv (Kindeberg, 1997; Bäckman, 2003; Forsberg, 2005; Hammarén, 2008) men jag har inte funnit något som handlar om texter skrivna i sex och samlevnad.

På grundskolan är sex och samlevnadsundervisningen framskriven främst i biologi däremot omnämns inte sex och samlevnad i någon av gymnasiets kursplaner. I LPO 94 och i LPF 94, står att rektor har ett särskilt ansvar för att eleverna får kunskaper om sex och samlevnad.

## 1.2 Skriva för att lära

En viktig del av undervisningen i sex och samlevnad är att eleverna får utrymme att växa i sin identitet som sexuella varelser. I följande stycke beskrivs hur reflekterande skrivande kan utveckla både elevernas tänkande, identitet och språk. Det sociokulturella perspektivet visar att förhållandet mellan tänkande och språk har stor betydelse för undervisning och lärande. Ett kärnbegrepp i Vygotskys teori (1978) är den närmaste utvecklingszonen, vilket är den kunskap man kan nå med hjälp och stöd av andra. Inlärningspotentialen finns inom den närmaste utvecklingszonen. För att lyckas behöver studenten stöttning i form av olika stödstrukturer, så kallad scaffolding (byggnadsställning). Det betyder att den mer kompetenta personen bygger en byggnadsställning åt den mindre kompetenta (Dysthe, 2003). Det kan vara läraren, en annan vuxen eller en kamrat. Lärarens uppgiftsformuleringar kan fungera som ett sådant stöd i elevers skrivutveckling.

Skriftspråket ställer större krav på tydlighet och precision än talspråket, vilket tvingar fram en större medvetenhet hos den skrivande. I skriften uttrycks också samband mellan ny information och gammal kunskap och i den processen internaliseras den nya informationen

till kunskap. Ett sätt att tillägna sig kunskap är att behärska den med egna ord. Därför är det en upptäcktsresa att skriva eftersom det tydligt framgår vad man faktiskt vet och kan. Bruner (1990) ansåg att vi lär oss genom handen, ögat och tanken och vid skrivandet samverkar dessa läroprocesser och förstärker varandra. Språket och tänkandet står i ömsesidig förbindelse med varandra så att språket utvecklar tanken och tänkandet utvecklar språket. Vygotsky menade att språket är ett redskap för tanken:

Språkets struktur representerar på intet vis en enkel avspeglning av tankens struktur. Därför kan man inte heller bara hänga språket på tanken som en färdigsydd klädnad. Språket fungerar inte som uttryck för den färdiga tanken. En tanke som omsätts i språk omstruktureras och förändras. Tanken uttrycks inte i ordet – den försiggår i ordet. (Vygotsky enligt Dysthe 1996 s 89-90)

## 1.3 Skrivteorier

Den traditionella skrivundervisningen har varit starkt fokuserad på grammatik. På 80-talet introducerades i Sverige en ny skrivpedagogik med starkt expressiv inriktning och med betoning på respons på elevtextens innehåll i svenska skolor, den kom att benämnas ”skrivprocessen”. Vygotskys teorier om språkets roll för tankeutvecklingen kom att förändra synen på språkets roll för lärande och gav en insikt om att skrivande kan fylla olika funktioner i ett undervisningsförlopp. Inspirationen kom bland annat från USA där bland andra Elbow (1981) argumenterade för en fri skrivning utan ramar och regler. Skrivprocessen utvecklades som en reaktion mot traditionell skrivundervisning och fokuserade innehållet i texten medan undervisning om form utelämnades. (Hoel, 1997; Hertzberg 2006).

I Sverige satte dessa tankar spår i skolan, där många lärare arbetade med skrivprocessen i olika steg. Skriva för att lära (Dysthe, 1996; Sandström Madsén, 1997) blev en stark rörelse bland framför allt svensklärare. En viktig del var att poängtera att skrivandet inte enbart försiggår i ämnet svenska utan att det mesta skrivandet sker i andra ämnen. Skolverket genomförde 1996-1998 ett projekt ”Skola i utveckling” där ett tema var läs- och skrivutveckling med syfte att få alla elever och lärare på skolan att arbeta med språkutvecklande arbetsformer. I projektet deltog 44 skolor och det är ett exempel på att medvetenheten om språkets roll för lärare i alla ämnen vid den här tidpunkten hade slagit rot i svensk skola.

Arbetet med 80-talets skrivprocess har varit omtvistat. En stor del av kritiken har kommit från Australien och genreskolan (Berge, Coppock & Maagerø, 1998) som menar att skrivprocessen enbart gynnade medelklassbarn. Barn som inte hade skrivande och läsande förebilder i hemmet lämnades därhän och förväntades lösa uppgifterna själva (Luke, 1996; Rose, 2005). En annan aspekt som kritikerna inriktade sig på var att skrivprocessen fokuserade för mycket på innehåll och för lite på form samt att genrebredden begränsades då individen och den individuella skaparprocessen stod i fokus för textarbetet. Diskursivt skrivande med utredande och argumenterande texter kom i bakgrunden. I Sverige har skrivpedagogiken i början på 2000-talet utvecklats genom att genrepedagogiken introducerats (Hertzberg, 2006).

Hur ser läsandet och skrivandet i skolan ut i olika situationer? Hur ser variationen däremellan ut och vad beror den på? Det är frågor som projektet *Elevers möte med skolans textvärldar* (Liberg, Edling, Folkeryd & af Geijerstam, 2002) har arbetat med. Genom att följa elever i deras läsande och skrivande i skolan inom tre olika ämnesområden: svenska, samhällsorienterande ämnen och naturorienterande ämnen har man undersökt språk, språkanvändning och skrivande som verktyg för lärande i olika ämnen.



## 1.4 Syfte och forskningsfrågor

Syftet med studien är att försöka synliggöra den skrivpraktik som sex gymnasieelever tillämpar när de skriver texter inom en 50-poängskurs i sex och samlevnad. I denna studie har jag valt att avgränsa skrivpraktik till lärarens instruktioner, elevtexter och skrivförlopp.

Utifrån syftet vill jag ha svar på följande frågor:

- Vilka specifika drag för skrivuppgifter i kursen i sex och samlevnad visar textanalyserna?
- I vilka genrer skriver elever skrivuppgifter i kursen sex och samlevnad?
- Hur kan ett skrivförlopp i kursen sex och samlevnad beskrivas?

I uppsatsen undersöks skrivuppgifter där elever på olika sätt förhåller sig till innehållet i kursen sex och samlevnad. En teoretisk utgångspunkt är det **sociokulturella perspektivet** där språk och lärande är nära förbundet eftersom det är genom att lyssna, läsa och skriva som det mesta lärande sker. I textanalyserna används den **systemfunktionella grammatiken** (SFG) där Michael Halliday med flera (Berge et al., 2008) har format en grammatik som bygger på textens mening och funktion, där texten alltså är i behov av en kontext för att tolkas. En tredje utgångspunkt är **genrepedagogiken**, även kallad den australiensiska genreskolan som explicit undervisar elever i hur olika genrer är uppbyggda. Detta är en deskriptiv fallstudie där analysen av lärarens instruktioner och elevtexter redovisas och diskuteras.

## Kapitel 2 Teoribakgrund

I textanalyser analyseras ofta olika skrifthändelser. Ett områdes skriftpraktik är återkommande skrifthändelser, det som förbinder den enskilda skrifthändelsen med kulturkontexten (Karlsson, 2006). Som en bakgrund till undersökningen av skrivpraktik i kursen sex och samlevnad redovisas vad olika forskare har skrivit om ämnesspråk, uppgiftskulturer, skrivförlopp, genrer, och systemfunktionell grammatik (SFG). Detta är en inramning av de teoretiska utgångspunkterna för studien och belyser skrivpraktik ur olika perspektiv.

### 2.1 Ämnesspråk och uppgiftskultur

I alla ämnen bedöms eleverna efter hur de kan tala eller skriva om ämnet, det är därför viktigt att eleverna ges möjlighet att lära sig de genrer som ämnet kräver, i förlängningen en skrivpraktik inom ämnet. *Nationella kvalitetsgranskningar* 1998 (1999) pekade på att det var viktigt att det i kursplanerna fanns en tydlig progression i förmågan att uttrycka sina kunskaper inom respektive genre. Ämnesspråk definieras som det språk och de genrer ett ämne använder för att beskriva sitt innehåll. Man föreslog därför att lärare i samhällsvetenskapliga ämnen bör kunna undervisa och handleda när elever skriver berättande, beskrivande, instruerande, förklarande, utredande och argumenterande texter inom det samhällsvetenskapliga området. Naturvetenskapliga ämnen skulle ansvara för till exempel fabler, faktabeskrivningar om djur och natur, laborationsinstruktioner och rapporter, encyklopediska texter om naturvetenskapliga fenomen, formelsamlingar (Skolverket, 1999). Skolans språkliga domän kan bli en förberedelse för att skriva vetenskapligt språk (Geijerstam, 2006).

Olika ämnen har olika diskurser med diskurs tolkat i en vid definition så att diskurs är text i kontext (Maagerø, 2005). Det vetenskapliga språket ställer än större krav på språklig förmåga att uttrycka sig inom olika genrer. Blåsjö (2004) undersöker studenters och forskares skrivande i universitetsämnen historia och nationalekonomi. Ämnena hade delvis olika kunskapssyn vilket medförde att skriftanvändningen i de två ämnena krävde olika språkliga verktyg för att utöva vetenskap. Studenterna fick lära sig olika sätt att läsa och skriva beroende på vilket universitetsämne de läser. Ask (2007) visar hur studenter med olika bakgrund utvecklar en akademisk skriftspråkskompetens där det kritiskt-analytiska förhållningssättet är kärnan utifrån vilken de akademiska skrivkonventionerna och den språkliga ytan är olika nivåer som studenten måste behärska i den akademiska miljön. Det kritiskt-analytiska förhållningssättet är utgångspunkten som formar det akademiska språket (Ask 2007). Även Freedman (1993) skriver om ämnesspråk och menar att juridiken kräver ett ämnesspråk och att juridiska uppgiftsformuleringar sätter igång en typ av tänkande som kräver språklig komplexitet i uttrycket. Studenternas genretilläggnan var alltså enligt Freedman inte en produkt av explicit undervisning om genrer, utan tilläggnan av ett ämnesspråk.

Olika ämnens ansvar för elevers språkutveckling präglar den aktuella norska kursplanen (Kunnskapsløftet, 2006) som gäller för hela ungdomsskolan. Där fastslås fem grundkompetenser som varje ämne ska ansvara för: läsa, skriva, tala, räkna och digital kompetens. Ett grundantagande är att det mesta skrivandet sker i andra ämnen än modersmålsämnet och att lärare i andra ämnen än norska därmed behöver kunskap om text och om de specifika genrer som deras ämne uttrycks i. Termen ämnesspråk är central.

En utgångspunkt är att olika ämnen kräver olika framställningssätt och att varje ämne har sin kunskapsretorik, sitt ämnesspråk. Ansvar som vilar på alla lärare är stort då det gäller att föra in eleverna i olika ämnens sätt att tala och skriva i och om sitt ämne. Lärande betraktas i aktuell forskning om skrivande i skolan som en social och kollektiv process, där den skrivande eleven själv är en aktiv medskapare, Geijerstam (2006) menade att lära sig naturvetenskap innebar att kunna ta sig in i naturvetenskapens struktur, vilket också gällde språket.

Det ämnesdidaktiska begreppet uppgiftskultur styrs ofta av läromedlens uppgifter och man talar om en läromedelsdriven uppgiftskultur (Ullström, 2006). Uppgifterna i läromedlen strukturerar bearbetningen av ämnet. Uppgiftsverksamheten vilar till stor del på tysta men djupt rotade förväntningar på att lärande i skolan egentligen är detsamma som uppgiftslösning. Skoldiskursen består därför av en kombination av olika uppgiftsgenrer (Ongstad 2004). Uppgiftskulturen blir ett slags kanon för ämnet. Det är alltså skilda frågetyper och skilda uppgiftstyper som möter eleverna i klassrummen. Frågorna premierar vissa svarstyper och föreskriver ett bestämt förhållningssätt till stoffet. Frågorna beskriver vad eleven ska göra samt, i bästa fall, vad som slutligen ska bedömas och därmed ligga till grund för betyget. Freedman (1993) menade i sin undersökning av juridikstudenters skrivutveckling att lärarens sätt att formulera uppgiften satte ramar för hur uppgiften skulle lösas, inte bara innehållsligt men också formmässigt. Uppgiftsformuleringen kunde till viss grad antyda en disposition för uppgiften.

Skolans uppgiftskultur medför därför en särskild sorts textnormering som eleverna oftast lätt tar till sig (Ledin & Selander, 2003). Så här beskrivs situationen av Liberg et. al. (2002):

Frågor vi måste ställa oss i ett läs- och skrivpedagogiskt sammanhang är således hur vi ska välja lärotexter och skrivuppgifter, hur vi ska arbeta över traditionella ämnesgränser och hur vi ska skapa läroprocesser som ger våra elever möjlighet att bli ett med olika former av texter och textuppgifter i genuina möten och meningsskapande aktiviteter. Dvs. frågor som rör hur vi skapar aktiva och verksamma textkulturer. (Liberg et.al., 2002, s 7)

Hermansson Adler (2009) analyserar läromedel i biologi på grundskolan där sex och samlevnad är tydligt framskrivet i kursplanen och även ett moment i läroböcker. Hermansson Adler (2009) visar att frågorna i läroböckerna kan delas in i frågor som leder in i texten och frågor som leder ut från texten där läroböckerna domineras kvantitativt av frågor som leder in i texten. Det rör frågor av typen: Vad är mödomshinnan? Eleven måste då bege sig in i texten för att kunna reproducera eller kopiera ett stycke. Sällan eller aldrig kommer elevens förförståelse till användning. Så kallade inferensfrågor leder eleven utanför texten eftersom att svaret kräver en självständig analys. Eleverna måste använda sina förkunskaper, läsa mellan raderna genom att fylla ut det som inte står utskrivet i texten. Reichenberg (2008) beskriver hur läsaren ofta gör en serie av inferenser, en inferenskedja. Om denna typ av undersökande arbetssätt har varit framgångsrikt, har eleven erhållit en djupinläring baserad på sammanhang.

Autentiska texter, i betydelsen autenticitet i läsarens förståelse av texten, medierar kunskap effektivare genom att eleverna lättare kan identifiera sig med lärandeobjektet, vilket i sin tur ofta skapar intresse för ett fortsatt lärande (Wikman, 2004). Konstruerade texter däremot försvårar vanligtvis ett igenkännande hos eleven. Vid mötet med autentiska texter blir nämligen elevens förförståelse i större utsträckning problematiserad och eleven känner sig då berörd och motiverad till att lära sig mer. Karlsson (1996) beskriver hur insändare till Kamratposten skrivna som autentiska insändare och som skoluppgift skiljer sig åt. Hon menar att det rör sig om två olika kulturella kontexter. De autentiska insändarna är skrivna i ett normsystem, nämligen med syfte att skriva insändare. Insändarna skrivna i skolmiljö är

skrivna i två normsystem, i dubbelt syfte, dels för att imitera en insändare men också för att vara underlag för en bedömning, betygssättning. Texterna skrivna i skolan blir en hybridgenre.

Ämnesspråk och uppgiftskulturer är ett sätt att beskriva den skrivpraktik som tillämpas inom kursen sex och samlevnad vilken fördjupas i kap 4.

## 2.2 Genrer

Det finns olika sätt att se på begreppet genre. Genreanalyser arbetar med hela texter eller strukturer på textnivå och betonar kontextens betydelse för hur texten konstitueras (Ledin, 2003). Här definieras genre i ett brett perspektiv och omfattar så olika saker som en insändare i en tidning eller ett undervisningsförlopp. Varje genre har sina särdrag då varje genre har ett specifikt syfte eller mål, varje genre har också sin egen struktur då den är uppbyggd av specifika obligatoriska genresteg. Genren har också typiska språkliga drag, en instruktion har exempelvis många verb i imperativ och en berättelse berättas ofta i preteritum. En genre delas av de människor som ingår i samma kultur (Gibbons, 2006). Sydneyskolan analyserar hela texter utifrån genrer med typiska genresteg. I de genreanalyser som följer i kap 4 har jag valt att använda Sydney-skolans genrebegrepp med den stegstruktur som beskrivs nedan.

Begreppen texttyp och genre används olika av olika forskare. Hedeboe och Polias kallar exempelvis debattartikel, recept och recension för texttyp vilket Gibbons (2006) och Ledin (2003) benämner genre. Det andra författare kallar för texttyp (argumenterande, berättande, beskrivande, utredande) kallar Hedeboe och Polias (2008) för genre. I denna studie kommer jag att utgå från de definitioner som bland andra Gibbons (2006) och Ledin (2003) använder. En texttyp betraktas som konstant medan en genre kan förändras över tid och även skilja sig åt mellan olika språk eller i olika samhällen (Östlund-Stjärnegårdh, 2005).

Genrer är uppbyggda av texttyper som definieras språkligt. Olika forskare räknar med olika antal texttyper, så räknar Werlich med fem texttyper: *descriptive*, *narrative*, *expository*, *argumentative* och *instructive* medan Longacre räknar med fyra: *narrative*, *procedural*, *behavioural* och *expository* (Ledin, 2003). De vanligaste texttyperna i skolan är: återgivande, narrativ, beskrivande, instruerande samt diskuterande och argumenterande (Gibbons, 2006, Hedeboe & Polias, 2008). De olika texttyperna kan beskrivas utifrån syfte, struktur, sammanlänkande ord och andra språkliga drag (Gibbons, 2006).

Strukturen i de olika texttyperna är uppbyggda av steg varav vissa är obligatoriska för att uppfylla texttypen. I en narrativ text krävs således genrestegen orientering, komplikation och upplösning (Gibbons, 2006; Hedeboe & Polias 2008). De obligatoriska genrestegen i instruerande text är en målinriktad benämning av stegvisa moment (Gibbons, 2006). Enligt Hedeboe och Polias (2008) var gemensamma drag för en instruktion: rubrik, material, en serie kronologiskt ordnade steg, extra kommentarer och eventuellt visuella hjälpmedel. De obligatoriska genrestegen var enligt Hedeboe och Polias (2008): mål (ofta i rubriken) <sup>1</sup> material (lista) ^ metod( steg mot målet). Hedeboe och Polias (2008) skrev också att det var en typisk genre för skolan i situationer då läraren introducerar en skrivuppgift för eleverna. Syftet med instruktionen var att eleven skulle kunna utföra handlingar som ledde till ett bestämt resultat. Hedeboe och Polias (2008) skrev också att de språkliga drag som används för att uppnå textens syfte var imperativformer av verbet samt materiella processer, dvs. verb som uttryckte någon form av handling eller aktivitet.

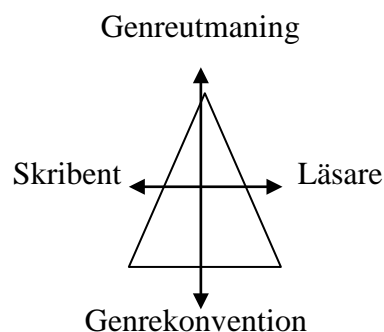
---

<sup>1</sup> Tecknet ^ markerar stegskifte

Förväntad struktur i argumenterande text var enligt Gibbons (2006): personliga ställningstaganden ^ argument och bevis ^ ev motargument och motbevis ^ slutsats. Hedeboe och Polias (2008) beskrev följande genresteg i argumenterande genrer: (introduktion till fråga/ämne) ^ åsikt/tes ^ motivation/argument ^ utveckling av argument ^ (motargument) ^ (konklusion eller rekommendation). Hedeboe och Polias (2008) betonade också att insändare och debattartiklar var en vanlig genre i skolan. En recension är ett exempel på en genre som är uppbyggd av minst två olika texttyper: beskrivning och argumentation.

Hermansson Adler (2009) som undersöker språket i biologiläroböckerna fann skiftade karaktär beroende på om de handlade om kroppen eller känslorna. Texterna om könsorganen hade en saklig och informativ stil, närmast som texten i en lättläst uppslagsbok. Texterna om känslorna fick i stället en narrativ ton.

Den sociala konstruktivismen betonar att text och kontext ömsesidigt skapar varandra. En text är både en del av vår sociala verklighet samtidigt som vi omformulerar världen och vår egen verklighet medan vi skriver. En genre är en social aktivitet och anpassar sig därmed till den omgivande kontexten, samtidigt som genren utmanar det omgivande sociala sammanhanget. Genrer är en sorts textnormer i samhället och de underlättar både för läsare och skribent som känner igen sig i kulturen eller det sociala sammanhanget (Englund & Ledin, 2003). En text är alltid skriven i en omgivande kontext och den tolkas också av en tänkt mottagare. Mottagaren påverkar texten även innan han har läst den eftersom skribenten när han skriver texten anpassar sitt sätt att skriva efter den tänkta mottagaren. Det sker också en omförhandling när texten läses av mottagaren även om tolkningen är beroende av normer och konventioner. En insändare skriven av en elev i en skolkontext bör tolkas på ett annat sätt än en insändare införd i en tidning (Karlsson, 1996) och är dialogisk i den meningen att den både är kontextberoende och kontextbestämmande. Texten konsumeras dessutom olika i olika kontexter vilket kan ställa till problem för en elev som får i uppgift att skriva en text till en fiktiv mottagare eftersom det blir oklart om eleven ska vända sig till den fiktiva mottagaren av texten eller den verkliga mottagaren, det vill säga läraren. Deltagarna i textproduktionen, det vill säga både lärare och elev, deltar i interaktionen i kraft av tidigare erfarenheter av skrivuppgifter. Nestlog (2009) problematiserar detta genom att positionera sig så att hon undviker benämningarna avsändare och mottagare då de signalerar en enkelriktad rörelse mellan läsare och skribent. Nestlog (2009) anför den historiska aspekten av hur genrer utvecklas och visar hur genrer som per definition är kulturellt bundna förändras och utmanas när kulturen och språket förändras. I figur 1 visualiseras den dubbla dialog som finns närvarande i textproduktion. Ett exempel är att de texter som elever skriver i uppgifter i sex- och samlevnadsundervisningen bidrar till att skapa en skrivpraktik gällande såväl uppgiftskulturer, skolskrivande som genreutmaningar.



Figur 1

Den dubbla dialogen mellan genreutmaning/konvention och läsare/skribent, (Nestlog, 2009).

## 2.3 Skrivförlopp

Varje text är omgiven av en skrivprocess som kan beskrivas på olika sätt. I skolan styrs detta av det undervisningsförlopp som omger texten. Ett undervisningsförlopp bestående av en eller flera lektioner har som syfte att uppnå olika mål eller delmål för ett tema eller ett arbetsområde. När det gäller svenskundervisning kan olika texttyper och genrer i sig vara ett undervisningsmål, till exempel att behärska genren insändare. Undervisningsförloppet bygger på lärarens överväganden om relevanta mål samt på överväganden om hur målen nås effektivast, det vill säga vägen fram till texten, den slutliga produkten. I Skrive PUFF-projektet i Norge (Moslet & Evensen, 1991s 96) undersöks en klassrumskultur som speglar den komplicerade kontexten runt skrivandet utifrån följande kriterier:

- lanseringen av skrivuppgiften
- lärarens signaler om genrekrav
- inarbetade arbetsrutiner i klassen som signalerar en syn på vad texter är, hur de skapas och hur de blir bra
- lärarens kommentarer till och utvärdering av den färdiga texten
- inofficiella normer som finns i klassen och som styr interaktionen mellan eleverna

Dessa kriterier återfinns i senare studier där man talar om skrivförlopp som en makrogenre som beskriver en klassrumsdiskurs (Geijerstam, 2006; Christie, 2002; Hedeboe, 2002). Genom att följa en text genom hela undervisningsförloppet framträder texten tydligare än om den analyseras endast som en text, tagen ur sitt sammanhang (jmf Fairclough, 1992:73). En av dessa studier beskriver undervisningsförloppet i tre steg (Christie 2002: 100ff):

- Initierande steg (curriculum initiation)
- Inventerande steg (curriculum collaboration)
- Avslutande steg (curriculum closure)

**Initierande steg:** Funktionen är att etablera övergripande mål för undervisningen, förbereda eleverna för speciella frågor, definiera strategier för arbetet. I det initierande steget sätts ramarna för arbetet och ofta även kriterierna för hur utvärdering/bedömning av elevernas kunskaper efter avslutat arbete ska genomöras. Ofta presenteras en uppgift där eleverna ska visa vad de har förstått av området.

**Inventerande steg:** Funktionen är att fördjupa kunskaperna om ämnesområdet. Det kan ske genom att eleverna själva läser texter, läraren föreläser eller intervjuer med olika personer. I samband med inventeringen samarbetar eleverna i olika utsträckning och de skriver i olika utsträckning.

**Avslutande steg:** Funktionen är att tydligt avsluta ämnesområdet, ofta genom att eleverna får ett prov eller får lämna in en skriven text eller en muntlig redovisning.

Analys av undervisningsförlopp kan också bli analys av skrivförlopp om texten sätts i fokus som mål för arbetet. I ett skrivförlopp kan fem olika steg urskiljas (Geijerstam, 2006; Hedeboe, 2002) nämligen kontextualisering, textualisering, skrivande, utvärdering / uppföljning och funktion för eleven.

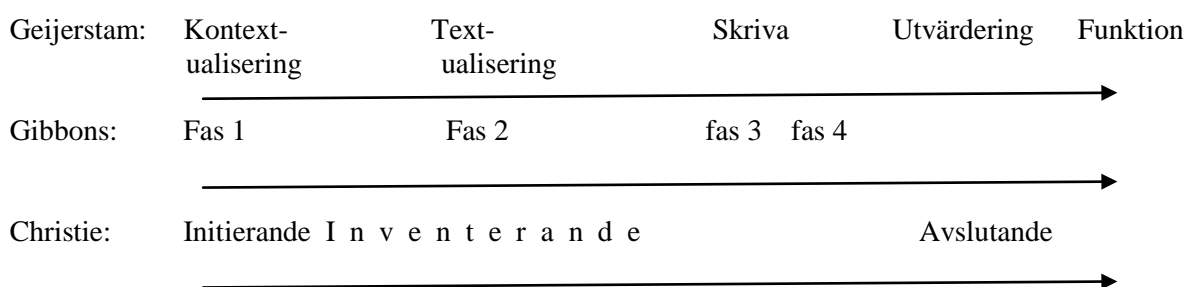
- Kontextualisering: (K) det innehållsliga fältet byggs upp. Kunskap om det tema som ska behandlas är i fokus. Detta kan ske i både den initierande, den inventerande och den avslutande fasen.

- Textualisering: (T) Det stöd som läraren ger omkring skrivandet, hur instruktionen är utformad och hur den muntligt förklaras.
- Skrivande: (S) Skrivandet och processen omkring skrivandet, exempelvis textsamtal.
- Utvärdering/Uppföljning: (U) Uppföljning från läraren genom kommentarer eller genom att texten publiceras eller läses upp i något sammanhang
- Funktion:(F) Den funktion texten har för eleverna i deras fortsatta arbete eller för deras förståelse av temat som de upplever sig ha nytta av i sina liv och/eller sitt skolarbete.

Formen får alltså i ett skede stå i fokus för textskapandet. Geijerstam (2006) kallar detta för textualisering. Geijerstam menar att eleverna får bättre stöttning när de bygger texter om läraren inte bara leder elevens sökande efter information och innehåll, utan också leder elevens arbete med att finna en form för texten.

Den australiensiska genreskolan föreskriver ett undervisningsförlopp i olika steg i arbetet med texter (Gibbons 2006). enligt den så kallade cirkelmodellen delas arbetet in i fyra olika faser: 1: Bygga kunskap omkring ämnesområdet 2: Studera texter inom genren för att få förebilder 3: Skriva en gemensam text 4: Skriva en individuell text (Gibbons, 2006). I fas 2 presenteras eleverna för flera olika exempel på en genre, dess funktion och avsikt diskuteras i relation till innehållet, strukturen demonstreras liksom typiska språkliga drag. Texterna analyseras så att de kan fungera som en modell för eleverna. I fas 3 skapar läraren och eleverna tillsammans en text utifrån den diskussion kring genren de har haft i klassen. I den självständiga fasen skriver eleverna på egen hand.

En jämförelse mellan Gibbons, Christies och Geijerstams analysmetoder kan beskrivas enligt figur 2.



Figur 2 En jämförelse mellan olika sätt att beskriva skrivförlopp

Figur 2 ska läsas så att kontextualisering, fas 1 och initierande steg har i stort sett samma innebörd, kunskapsområdet behandlas och innehållet fördjupas. Textualisering och fas 2 sammanfaller, här får eleven hjälp med textens struktur och språkliga yta, det inventerande steget kan innehålla moment av textualisering men det är innehållet som står i fokus. Christie (2002) nämner inte så mycket om själva skrivandet. Det gör både Geijerstam (2006) och Gibbons(2006). Gibbons i ännu större utsträckning eftersom hon delar in skrivandet i två faser, dels gemensamt skrivande i fas 3 och eget skrivande i fas 4. Geijerstam (2006) sträcker ut skrivförloppet till att även gälla utvärdering och funktion för eleven. Christie kallar det sista steget för avslutande steg, det kan innehålla både utvärdering och funktion.

Genrepedagogiken sätter genrerna i fokus och menar att explicit undervisning om text och genre gör att eleverna uppnår kunskapsmålen i högre grad (Schlepppegrell, 1994; Gibbons, 2006). Genom att undervisa genrer explicit och ge eleverna tillgång till flera genrestrukturer ökar elevernas medvetenhet om språk vilket leder till bättre skolresultat. Det gynnar också elever som kommer från hem där föräldrarna saknar högre utbildning eller inte är läsare. Det sociologiska och det pedagogiska argumentet är två bärande delar av genrepedagogiken (Luke, 1996; Rose, 2005). Genrepedagogiken arbetar, som namnet antyder, explicit med kunskap om texttyper och genrer. Textens form, innehåll och funktion står i centrum.

En aspekt av skrivpraktik är hur skrivförloppet omkring elevernas textproduktion genomförs. I avsnittet ovan har några analysmodeller presenterats av vilka några tillämpas i kapitel 4.

## 2.4 Systemisk funktionell grammatik

Ett centralt ord i systemisk funktionell grammatik (SFG) är kontext. Den polske antropologen Malinowskij fann i början av 1900-talet behov av att dela begreppet kontext mellan situationskontext, det som händer i direkt anslutning till textens tillkomst och kulturkontext som är den kulturella kontext som omger texten. Både situationskontext och kulturkontext är nödvändiga för en korrekt förståelse av texten. Dessa teorier vidareutvecklades av bl.a. Hymes och Firth bland annat konstruerade Firth en modell för analys av situationskontexten. Denna modell förenklade Halliday till tre faktorer som har betydelse för att tolka textens sociala kontext, situationkontexten (Berge et.al.,1998):

- Fält (Field): beskriver den aktivitet som försiggår eller ämnet som det skrivs om
- Relation (Tenor): beskriver förhållandet mellan deltagarna som ingår
- Kommunikationssätt (Mode) : beskriver vilken roll språket spelar

Situationskontexten har alltså tre registervariabler som alltid finns närvarande i varje yttrande: fält, relation och kommunikationssätt. Fältet beskrivs genom ideationell funktion, det vill säga de processer som utförs, vilka deltagare som är inblandade och vilka omständigheter som bestämmer processer och deltagare<sup>2</sup>. Språket fungerar alltså utifrån tre metafunktioner: Ideationell, interpersonell och textuell, dessa metafunktioner samspelar med situationskontextens registervariabler: fält, relation och kommunikationssätt.

Varje situationskontext kan också beskrivas utifrån interpersonell relation, det vill säga vilka interpersonella relationer som uttrycks i texten vilka realiseras bland annat genom vilket modus och modalitet som skribenten väljer.

Den tredje funktionen som uttrycks i situationskontexten är vilket kommunikationssätt som texten logiskt är skriven inom. Detta innefattar hur texten är bunden med tema – rema samt vilka konnektivbindningar som finns i texten. I alla yttranden finns de tre metafunktionerna av språket representerade, realiserade i registervariablerna i den aktuella situationskontexten.

Varje text kan alltså analyseras i tre funktionskategorier, ideationell, relationell/interpersonell och textuell. Analysen kan säga något om såväl vilken bild av världen som kommuniceras, ideationell funktion, som något om de sociala relationer som

---

<sup>2</sup> I traditionell grammatik skulle processer kunna översättas med predikat, deltagare med subjekt och objekt och omständigheter med adverbial och prepositionsfraser

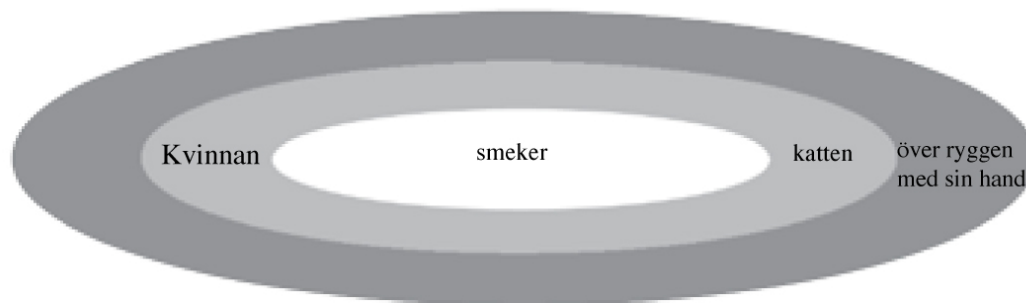


texten skapar, relationell/interpersonell funktion samt om den textuella funktionen. Olika texter kan alltså beskrivas utifrån olika språkliga drag.

Det mest centrala i systemisk funktionell grammatik (SFG) är att ansatsen och målet är att kunna tala om det meningsbärande språket i funktion, inte som modell. En del av föreliggande studie består i att analysera några aspekter av SFG i relation till texter skrivna inom en kurs i sex och samlevnad. Jag kommer därför att avgränsa beskrivningen till de delar av SFG som kommer att användas i analysen. Analyserna av systemisk funktionella aspekter av grammatiken såsom satsens processkärna, språkhandlingar, modalitet och modus är ett led i att beskriva hur skrivpraktik och genre realiserar i texters språkliga yta, tillämpat på lärarinstruktioner och elevtexter i kursen sex och samlevnad. I avsnitt 2.4. beskrivs den grammatik som i kapitel 4 redovisar de genomförda analyserna.

### 2.4.1 Ideationellt: Fält

I traditionell grammatik identifieras verb och verbfraser medan i SFG verben är kärnan i det Halliday (2004) kallar transitivitetssystemet. Deltagarna och omständigheterna är avhängiga av processkärnor såsom handlingar, händelser, uttryck för känslor och tillstånd. I figur 3 nedan är "smeker" exempel på en process, en materiell process, "kvinnan" och "katten" är aktörer "och över ryggen med sin hand" är omständigheter (Hedeboe och Polias, 2008).



Figur 3 Satsens element med processen som kärna, ur Hedeboe och Polias (2008, s 90).

Nedan följer en beskrivning av hur man inom SFG analyserar processer. Processerna delas in i tre huvudområden, betydelsevärldar efter vilken mening de olika processtyperna realiserar: de abstrakta relationernas värld, medvetandevärlden och den fysiska världen. Halliday (2004) menar att det finns sex processtyper: materiella, behaviorala, mentala, verbala, relationella och existentiella. Tre av dessa ses som grundläggande: materiella(göra), mentala (uppleva) och relationella(vara). De danska forskare som forskat om hur processer framträder i det danska språket har valt att använda fyra processtyper, materiella, mentala, relationella och verbala. Enligt Holmberg och Karlsson (2006) faller de behaviorala som undergrupp till de materiella och de existentiella har tillräckligt mycket gemensamt för att räknas som en undergrupp till de relationella. Holmberg och Karlsson (2006) använder samma processtyper som danskan och jag ansluter mig till den nordiska erfarenheten i min analys av processtyper. Kategorierna får därmed större omfång. Nedan följer en beskrivning av processtyperna enligt Holmberg och Karlsson (2006).

Materiella processer förändrar något i den yttre, fysiska världen, någon gör något eller det är något som händer. Det är en grundläggande skillnad om något sker utanför oss själva i

den materiella världen eller inom oss själva i den mentala världen. Materiella processer är den vanligaste processtypen.

Mentala processer utspelar sig på ett symboliskt plan i vår inre medvetandevärld. Mentala processer beskriver det man upplever genom tankar, sinnesintryck, känslor men kan också handla om beslut och planering.

Relationella processer beskriver hur saker och ting förhåller sig i de abstrakta relationernas värld, det som är. En relation mellan två deltagare eller en deltagares existens beskrivs. Vara, bli och ha är vanliga verb i de relationella processerna men också verb som beskriver hur något är beskaffat.

Verbala processer är nära de mentala processerna men skiljer sig genom att de uttrycker yttre språkligt formulerade skeenden. Något sägs, av en person eller uttrycks symboliskt exempelvis på en skylt. Verbala processer handlar om kommunikation.

## 2.4.2 Interpersonell: Relation

Vilka språkliga resurser använder vi för att interagera med andra? I detta sammanhang utvecklar vi våra sociala roller och identiteter i relation till kontexten och vi tar del i olika sociala processer. (Hedeboe & Polias, 2008). Texter skrivs i en relation. Många elevtexter är hybridtexter, eftersom texten skrivs i skolan med läraren som mottagare, men också som en text tänkt att nå en fiktiv mottagare i form av ett brev eller en insändare. Eftersom relationen lärare - elev innebär ett maktförhållande har eleven ett behov att anpassa sig.

### *Språkhandlingar*

Alla yttranden är språkhandlingar/taleroller (Maagerø, 2005) i form av en fråga, uppmaning, erbjudande eller ett påstående vilket visas i tabell 1 nedan.

	information	varor och tjänster
ge	påstående	erbjudande
kräva	fråga	uppmaning

Språkhandlingar kan grammatiskt vara kongruenta eller metaforiska (Holmberg & Karlsson 2006; Hedeboe & Polias 2008). I en kongruent språkhandling uttrycks språkhandlingen fråga med en fråga. Exempelvis kan frågan "Är vattnet varmt?" vara helt kongruent när jag en varm sommardag ska doppa mig för första gången på dagen. Är det däremot så att jag har trillat i sjön en kall höstdag är frågan inte menad som en fråga utan som en insinuation, ett påstående som talar om för mig att vattnet inte är varmt. Kontexten är alltså avgörande för vilken typ av språkhandling det rör sig om. Adressaten kan reagera på olika sätt på dessa språkhandlingar:

- Ett erbjudande kan accepteras eller avslås
- Ett påstående kan godtas eller motsägas
- En uppmaning kan utföras eller negligeras
- En fråga kan besvaras eller avvisas

## *Modalitet*

Den språkliga resurs som vi använder för att uttrycka sannolikhet, vanlighet, förpliktelse eller villighet är modalitet. Modalitet realiseras ofta genom modala hjälpverb, såsom kan, bör, skall, måste, eller genom satsadverbial, såsom kanske, möjligtvis, troligen. Genom val av modalitet anpassar skribenten sin position i förhållande till mottagaren. Modala hjälpverb och temporala kan ibland sammanfalla som till exempel ”skall”, som fungerar både modalt och temporalt. Modalitet uttrycks också med värdeladdade ord men den analysen görs inte i föreliggande studie.

## *Modus*

I de nordiska språken använder vi idag två modus: indikativ och imperativ. Indikativ är den vanligaste formen medan imperativ realiserar språkhandlingen uppmaning. Imperativsatser inleds med ett verb i imperativ, till exempel: Ta in tvätten!

Man kan anta att imperativformer är vanligt förekommande i insändare och instruktioner (Hedeboe & Polias, 2008).

## *Skribent – och mottagarreferens*

Analys av skribent- och mottagarreferens innebär en undersökning av bruket av pronomen i första och andra person i singular och plural eller, det vill säga pronomen i första person såsom jag, mig, vi och i andra person såsom du, dig, ni (Holmberg & Karlsson, 2006). Analysen genomfördes eftersom bruket att skriva i 1:a person och att tilltala i 2:a person uttrycker större närhet och därmed större engagemang.



## Kapitel 3 Material och metod

För olika skrivuppgifter prövas delvis olika textanalysmetoder vilka redovisar olika dimensioner i texterna och skrivförloppet. Valet av analysredskap har styrts av skrivuppgifterna och elevtexterna eftersom eleverna förväntats skriva i olika genrer. Textanalysen utgår från genreanalys och systemfunktionell grammatik.

Nedan presenteras den metodiska grunden för studien vad gäller val av, undersökningsplats, material, genomförande samt textanalysmetoder.

### 3.1 Val av undersökningsplats och material

Endast ett fåtal gymnasieskolor i Sverige har en kursplan och därmed betygssättning i sex och samlevnad (Nationella kvalitetsgranskningar, 1999). Valet av undersökningsplats för denna studie skedde genom positivt urval, vilket betyder att jag i förväg kände till att vald gymnasieskola ger kurser i sex och samlevnad och att den lärare som undervisar i kursen är en erfaren lärare som framgångsrikt undervisar i sex och samlevnad under flera år. Den kurs i årskurs 3 som jag observerade och samlade texter ifrån är en obligatorisk del av den lokala varianten av gymnasieprogrammet. Många elever hade invandrarbakgrund, vilket avser elever med föräldrar födda i andra länder eller själva födda i andra länder än Sverige<sup>3</sup>. Eftersom sex och samlevnad kan upplevas som känsligt väljer jag att inte beskriva undersökningsplatsen närmare.

Huvudmaterialet bestod av **två skrivna lärarinstruktioner** och två elevtexter från tre skrivuppgifter i temana *Kulturmöten* där eleverna skrev insändare, *Kvinnomisshandel* där eleverna skrev ett brev och *Förälskelse* där eleverna ombads skriva om en förälskelse, alltså **totalt sex elevtexter**. **Fältanteckningar** från egna observationer i klassrummet är en annan del av materialet som används vid analysen. Texterna från tema *Kvinnomisshandel* härrör sig från en tidigare termin men elevsammansättningen i den klassen liknade den jag senare besökte. Det var samma lärare, samma kursinnehåll och samma skrivuppgifter. Här hade jag tillgång till lärarens kommentarer och jag valde dels ett brev skrivet av en elev som löste uppgiften så som läraren tänkt sig, och dels ett brev där läraren i kommentaren bland annat skrev att eleven borde ha kopplat till innehållet på lektionerna. Skrivuppgifterna presenteras närmare i kap 3.2.

Som bakgrundsmaterial finns även tre prov samt några elevers anteckningar som jag samlade in under de lektioner jag följde under tema *Kulturmöten*. Det är dock viktigt att påpeka att studien avgränsas till att analysera de tre skrivuppgifterna, det vill säga både skriftlig lärarinstruktion och elevtext samt ett skrivförlopp i samband med tema *Kulturmöten*.

Urvalet av elevtexter gick till så att jag läste igenom samtliga elevtexter som läraren samlat in från de tre skrivuppgifterna. Alla elever lämnade inte in uppgifterna så det totala antalet elevtexter att göra urvalet utifrån begränsade sig till 35 elevtexter. Trots detta begränsade material eftersträvade jag en spridning avseende kön och etnisk bakgrund samt texter där eleverna hade valt olika strategier när de skrev uppgiften. Till sist valde jag en elevtext från varje skrivuppgift som motsvarade lärarens förväntningar på uppgiftslösning

---

<sup>3</sup> Skolverket (2003) definierar invandrarbakgrund: "Med elever med utländsk bakgrund avses här dels elever som själva är födda utomlands, med föräldrar även de födda utomlands (eller en förälder född utomlands eleven inte använder landets språk i hemmet) och dels elever födda i landet med båda föräldrarna födda utomlands."

och en elevtext som på något sätt avvek från dessa förväntningar. De valda texterna får ses som exempel på elevlösningar där varje skrivuppgift kan beskrivas som en fallstudie.

Fallstudier kan gå på djupet där större kvantitativa metoder som enkätundersökningar skrapar på ytan. En fallstudie kan ge en fyllig bild av hur ett visst fenomen fungerar och kan bidra till förståelse på ett annat sätt. Möjligheten till generaliseringar är begränsad. Karlsson (2006, s 24).

Jag har även fört kontinuerliga samtal med läraren, samtalen har varit ostrukturerade och har liksom proven mest bidragit till att ge bakgrundsinformation. Doheny-Farina och Odell (1985 s. 515) pekar på risken att som observatör påverka det aktuella skeendet, ”the observer effect”, det observerade blir inte vad det skulle ha blivit om det inte hade blivit observerat. Min bedömning är att ”the observer effect” inte nämnvärt har påverkat resultatet eftersom elevernas textproduktion, enligt läraren, genomfördes på samma sätt som i tidigare kurser. Läraren kan dock ha påverkats av vetenskapen om att skrivuppgifterna skulle läsas och studeras av någon utanför skolan.

## 3.2 Genomförande

På sidan 6 finns en bild av hur uppsatsen är disponerad, där presenteras även genomförandet schematiskt. Det kan underlätta vidare läsning att återgå till schemat. Nedan presenteras genomförandet av undersökningen av skrivförloppet i tema *Kulturmöten*, skrivuppgifter samt hur insamlingen av elevtexter skedde.

### 3.2.1 Skrivförlopp och textinsamling tema *Kulturmöten*

När läraren och eleverna hade fastställt planeringen<sup>4</sup> fick jag ta del av den och valde sedan att följa ett helt skrivförlopp under temat *Kulturmöten*. Temat är centralt inom sex- och samlevnadsundervisningen och dessutom var temat intressant att följa i en klass med många elever med invandrarbakgrund, för vilka sexualitet kan mötas med en annan laddning än för elever födda i Sverige av svenska föräldrar (Hammarén, 2009).

Jag besökte klassen vid fyra tillfällen under hösten 2008, den 24/11, 25/11, 1/12 och den 2/12. Vi varje tillfälle placerade jag mig längst bak i klassrummet som deltagande observatör (Doheny-Farina & Odell, 1985; Kullberg, 1996; Rosengren & Arvidsson, 2002). Jag var närvarande i klassrummet utan att vara aktiv eller interagera med det som hände där men eleverna kände till min närvaro och något om mitt syfte med undersökningen. Hela tiden antecknade jag efter en manual där skrivförloppets olika delar (Geijerstam, 2006) fanns dokumenterade. Fokus kom att bli innehållet eftersom en stor del av lektionerna var föreläsningar. Geijerstams (2006) analys av skrivförlopp fungerade som observationsmall. Lektionsinnehåll som berörde kontextualisering av innehåll och textualisering av skrivuppgift noterades. Det var de steg i skrivförloppet som kunde observeras, då själva skrivandet genomfördes utanför lektionstid.

Det etnografiska i studien kan tyckas tunt eftersom datainsamlingen inte innehåller intervjumaterial. Men eftersom jag ändå fanns på plats och det observerade situeras i relation till lärarens instruktion och de analyserade elevtexterna så väljer jag att beskriva datainsamlingen i temat *Kulturmöten* som en studie med etnografisk ansats.

Eleverna skrev texterna hemma och jag var inte närvarande då de lämnades in. Läraren skickade kopior av elevtexterna i efterhand. Karlsson (2006) undersökte skriftspråkspraktiker

---

<sup>4</sup> Se bilaga 1

i yrkeslivet, och dokumenterade vad människor i olika yrken läser och skriver under sin arbetsdag. En del i denna studie är att följa undervisningen under ett helt tema, från det att skrivuppgiften introduceras fram till färdig text. Det gemensamma med Karlsson (2006) är att texterna ses i sitt sociala sammanhang och studien kan därmed sägas ha en etnografisk ansats.

I etnografiska undersökningar av skriftanvändning undersöker man texterna i sin naturliga sociala och kulturella kontext, man arrangerar inga situationer utan studerar vad som händer och målet är att förstå skrivandets roll både för individen och i det sociala och kulturella sammanhanget (Karlsson, 2006, s 24).

Skrivuppgiften i tema *Kulturmöten* bestod i att eleverna skulle skriva en insändare. Läraren lämnade en skriven instruktion och information om skrivuppgiften gavs muntligt på lektionerna. I kapitel 4 redovisas en beskrivning av skrivförloppet samt en analys. I analysen prövas både Christies (2002) modell med inventerande, initierande och avslutande steg i skrivförloppet och Geijerstams (2006) och Hedeboe och Polias (2008) modell för analys av skrivförlopp, där kontextualisering, textualisering, skrivande, funktion för eleven och utvärdering är genresteg i processen. Eftersom eleverna skrev texterna hemma och det inte genomfördes några intervjuer med eleverna fanns det egentligen bara underlag för att analysera delar av skrivförloppet. Resultaten får ses som ett begränsat försök att beskriva hur elevernas texter förbereds under lektionstid vad gäller innehåll, form och funktion.

Temat *Kulturmöten* avslutades med ett prov, som inte ingår i det analyserade materialet men eftersom en av funktionerna med insändaren för eleven var att förbereda provet, redovisas provet som en del av hela skrivförloppet.

### 3.2.2 Textinsamling tema *Förälskelse* och *Kvinnomisshandel*

Läraren skickade kopior av elevtexter och lärarinstruktioner till mig. För att få ett bredare material och för att jag i detta skede inte var helt säker på vilka forskningsfrågor som skulle framstå som mest intressanta samlade läraren in även andra texter som eleverna skrev. Instruktionen som läraren gav till skrivuppgiften på tema *Kvinnomisshandel* fick jag del av genom att läsa det brev som läraren under pseudonymen Linda hade skrivit till klassen, men också genom att samtala med läraren om hur skrivuppgiften introducerades. Skrivuppgiften på tema *Förälskelse* gavs muntligt till eleverna, eftersom jag inte var närvarande fick jag information av läraren om omständigheterna kring skrivuppgiften i efterhand.

## 3.3 Textanalysmetoder

Det finns ingen standardmodell för textanalys med etnografisk inriktning men den vägledande principen bör vara att analysen ska förankra texterna i den konkreta användningen och ytterligare fördjupa förståelsen för hur texterna fungerar i det sammanhang de förekommer i (Karlsson 2006 s 168).

Som framgår av citatet ovan finns det ingen standardmodell för textanalys. Jag valde att pröva delvis olika metoder vid analysen av de tre skrivuppgifterna. Ansatsen för textanalyserna var abduktiv då analysen inleddes med ett införskaffande av teoretiska kunskaper som sedan tillämpades de analyserade texterna. Texterna analyseras med delvis olika analysverktyg, i diskussionen prövas sedan om verktygen varit väl valda och vilka som skulle kunna användas i en större studie. Tillvägagångssättet vid val av analysverktyg var tentativt. Textanalyserna tar stöd i genrepdagogen och systemfunktionell grammatik.

### 3.3.1 Sex elevtexter och två lärarinstruktioner

De sex elevtexterna och två lärarinstruktioner analyseras utifrån genre, genresteg, och processtyper. För att kunna genrebestämma texten använder jag begreppet genresteg, vilka beskriver strukturen i texten. Genrestegen som bygger upp aktuell text är markerade i analysen som redovisas i resultatdelen och i analysen syns även hur texterna är invävda i en skolkontext. Jag menar att en genreanalys kan säga något om textval i ämnet sex och samlevnad eftersom olika syften realiserar i olika genrer. Naturvetenskapliga texter använder genrer som rapport och förklaring medan narrativer förekommer mest i svenskämnet ofta är narrativer. Jag utgår från de genresteg som definierar en specifik genre som till exempel narrativ när jag bestämmer vilken genre texten är skriven inom. Genreanalyserna gäller enbart en klassificering utifrån en given typologi. Analyserna bygger på Berge et. al. (2008); Gibbons (2006); Hedeboe och Polias (2008); Maagerø (2005). I analysen har jag i vissa fall själv benämnt genrestegen, i andra har jag använt definitioner på genresteg som används refererade verk.

De processer som verben uttrycker analyseras i samtliga elev- och lärartexter genom att bestämma processtyper och sedan sammanställa vilka processtyper eleven/läraren valt att använda. Analysen bygger på tidigare och svenska och nordiska studier Berge et. al., (2008); Hedeboe & Polias (2008); Holmberg & Karlsson (2006); Maagerø (2005). I teoriramen redogjorde jag för hur olika processtyper styr satsen och hur detta tydliggörs när analysen utgår från meningen. Alla tolkningar var inte självklara, ett exempel på att tolkningen kan vara problematisk är satsen ”Hon behöver sin pappa”. ”Behöver” kan sägas uttrycka både en mental och materiell process. Om hon behöver sin pappa för att fysiskt överleva, genom att han ska försörja henne tolkar jag det som en materiell process. Handlar det istället om föreställningen att ett barn behöver sin pappa för sitt inre växande, tolkar jag ”behöver” som en mental process. I sådana tveksamma fall har jag försökt att utifrån kontexten bestämma processtyp. I det aktuella fallet valde jag att bestämma ”behöver” som en materiell process, eftersom pappan i exemplet tycks vara ensam familjeförsörjare. I övrigt genomfördes analysen av processtyperna så att de processer som uttrycktes identifierades, det vill säga de finita verb som realiserade den bakomliggande meningen i processen och bestämde sedan vilken processtyp det rörde sig om. Därefter räknade jag hur många processer av varje typ som fanns representerade i texten och till sist procentuell fördelning inom texten. Ett skäl till att genomföra analysen av processtyper var att se om mitt material kan styrka Hedeboe och Polias (2008) beskrivning av hur olika genrer språkligt realiserar i olika processer samt att se vilka samband som finns mellan valet av verbprocesser och innehållet i texten. Exemplet ovan säger något om hur godtyckliga analyserna kan vara. Jag ser fram emot fler studier där processer analyseras. Samtliga texter inom de tre temana har genomgått en processanalys. Skrivuppgifterna och lärarinstruktionerna på tema *Kulturmöten* och *Kvinnomisshandel* har genererat fler analyser vilka redovisas nedan.

#### *Skrivuppgift tema Kulturmöten*

Skrivuppgiften på tema *Kulturmöten* bestod i att eleverna skulle skriva en insändare. Eleven ställdes därmed inför uppgiften att tilltala en tänkt mottagare där lärarens instruktion tryckte hårt på att eleven skulle utgå från sitt eget engagemang i någon fråga. Jag valde att analysera hur engagemang uttrycks genom att undersöka hur texterna uttrycker interpersonella relationer för engagemang utifrån följande ingångar: användning av modala hjälpverb, uttryckta språkhandlingar, användning av imperativformer samt bruk av mottagarreferens och skribentreferens.



De **modala hjälpverben** modererar skribentens engagemang för innehållet i texten, se kapitel 2.4. Jag valde att analysera modala hjälpverb i en grupp för sig. Det var inte alltid självklart om ett verb var modalt eller temporalt. Ett exempel är lärarinstruktionen: ”Uppgiften skall vara klar att lämnas in senast tisdagen den nionde december.”. Jag betecknar detta som en temporal variant av verbet skall, inte modal, men det är inte självklart, det kan också betraktas som en förpliktelse. Det är en intressant mening eftersom den trots det aktiva budskapet, uppmaningen, innehåller en passiv verbform. Det är uppgiften som är subjekt, det uttrycks inte vem som ska lämna in den. Fokus på tidpunkt och uppgift, inte på agent.

Jag undersökte också **språkhandlingar, modus** samt **skribent- och mottgarreferens**, se kapitel 2.4.

### *Skrivuppgift tema Kvinnomisshandel*

Skrivuppgiften bestod i att eleverna skulle skriva ett svar på ett fiktivt brev som läraren lämnade till eleverna. Analysen omfattar förutom analys av genre, genresteg, processtyper samt en analys av de tre brevens innehållsled i genresteget orientering. Genresteget orientering hade olika längd i de tre breven varför också antal stycken och grafiska meningar i de olika genrestegen redovisas

### *Skrivuppgift tema Förälskelse*

Skrivuppgiften var en muntligt styrd uppgift där läraren efter en föreläsning om *förälskelse* bad eleverna att skriva om en förälskelse de minns. Två elevtexter analyserades utifrån genresteg, genre, och processer.

## 3.4 Pålitlighet/Tillförlitlighet

För att pröva tillförlitligheten genomfördes en intersubjektiv bedömning där delar av processanalysen prövades av en kollega, som själv arbetat med systemfunktionell grammatik. Detta var ett sätt att göra en triangulering för att öka analysresultatets tillförlitlighet. I de flesta fall överensstämde våra resultat men i några fall kom vi fram till olika analysresultat. Det blev tydligt att analysen utgick från föreställningar som tolkaren bar inom sig. Så tolkade jag ”passa barnen” som en process som uttrycker att något sker i den yttre världen, utanför oss själva medan kollegan uppfattade det som en mental process, något som sker i den inre världen. Min reflektion är att det kan anses vara både en mental och en materiell process vid olika tillfällen. Det kan röra sig om en mer eller mindre aktiv handling att passa barn. Yttrandets funktion i kontexten avgör tolkningen och kontexten kan ge utrymme för olika tolkningar.

Det insamlade materialet medgav inte möjligheten att följa samma elever genom alla tre skrivuppgifterna. Istället analyseras sex olika elevers texter. Jag är medveten om att förfaringssättet kan innebära en viss grad av godtycklighet vad gäller urval.

## 3.5 Etiska överväganden

I studien presenteras samtliga personer med fingerade namn. Elever fick skriva på ett godkännande tillstånd för att använda deras texter i studien under förutsättning att texterna presenteras helt anonymt. Av 25 elever skrev 22 att texterna fick användas medan två elever inte alls ville delta i studien. En elev var bortrest under hela observationen. De texter som

används i materialet är skrivna av elever som är myndiga, föräldrarnas godkännande har därför inte behövt inhämtas.

Eftersom sex och samlevnad har ett innehåll som är av privat karaktär där filmning eller bandupptagningen skulle kunna påverka lektionen och störa undervisningen föll valet på att enbart föra observationsanteckningar. Ett annat skäl till att ljudupptagning på band eller film valdes bort var att jag bara skulle närvara vid fyra lektioner. Om observationerna i klassrummet skulle ha pågått under längre tid skulle alla ha vant sig vid filmkamera eller bandspelare men eftersom det bara rörde sig om fyra observationstillfällen bedömde jag att störningen skulle överväga. Jag är dock medveten om att en ljudupptagning skulle ha ökat reliabiliteten i min studie då koncentrationen skulle ha kunnat riktas än mer på undervisningsförloppet i trygg förvisning om att ljudet fanns kvar för mig att kontrollera i efterhand. Å andra sidan hade min ovana vid ljudupptagning kunnat påverka min observation i negativ riktning då jag hade koncentrerat mig alltför mycket på tekniken. Mitt val att inte filma var både ett metodiskt och ett etiskt övervägande. Jag avskrev tanken i ett tidigt skede men eftersom flera elever inte ville lämna sitt godkännande till att använda deras texter är jag tveksam till om de hade givit sitt godkännande till att filma sex- och samlevnadslektioner.

## Kapitel 4 Resultat

I detta kapitel kommer studiens resultat baserade på skrivuppgifter på tema *Kulturmöten*, *Kvinnomisshandel* och *Förälskelse* att redovisas. På sidan 2 finns en bild av hur uppsatsen är disponerad, där presenteras även redovisningen av resultatet schematiskt. Det kan underlätta vidare läsning att återgå till schemat.

### 4.1 Kulturmöten

Skrivuppgiften på temat *Kulturmöten* bestod i att eleverna skulle skriva en insändare. Nedan följer en redovisning av de lektioner som observerades samt en analys av skrivförloppet. Därefter följer genreanalys och interpersonell analys av lärarinstruktionen och två elevtexter.

#### 4.1.1 Skrivförlopp

Under den första lektionen föreläste en extern föreläsare för klassen. Föreläsningen handlade om föreläsarens egna erfarenheter av att vara invandrarkvinna i Sverige och hur hennes syn på sexualitet hade förändrats. Föreläsningen introducerade tema *Kulturmöten* och var berörde endast innehållet, det var således en kontextualisering av temat inför såväl prov som skrivuppgift. Varken prov eller skrivuppgift nämndes under lektionen. Den andra lektionen inledde läraren med att berömma eleverna för att de skötte sig så bra när föreläsaren var där. Därefter fick eleverna veta att de skulle få ”en skrivuppgift med betoning på liten. De skulle skriva ”en liten insändare som belyser något som upprör, du glöder för eller gör dig ledsen” (personlig kommunikation 081201). Därefter listade läraren möjliga områden på tavlan och framhöll att det viktigaste var att innehållet engagerade; eleverna föreslogs att skriva om något från föreläsningen, sedvänjan könsstympling, religioners påverkan eller prostitution. Några elever protesterade med hänvisning till stor arbetsbelastning. Läraren svarade att hon visste att de hade mycket att göra men att det var en skrivuppgift med betoning på liten. Läraren poängterade att de teman som fanns på instruktionen<sup>5</sup> inte var rangordnade utan att elevens eget intresseområde var det centrala. Läraren upprepade att gårdagens föreläsning kunde ha givit uppslag och att filmen *Katolska kyrkan och kondomerna* (1996) kunde ge ytterligare ingångar. Eftersom det var Världsaidsdagen, berörde innehållet i lektionen AIDS. Läraren introducerade med att gå igenom fakta om HIV och AIDS (frågor som rör skrivuppgiftens genomförande markeras nedan i fet stil):

Läraren: - I Sverige är 6 000 smittade, hälften av de smittade är invandrare. Antalet smittade sjunker, det var inte fler som blev smittade 2001 än 1991. Det finns bromsmediciner men det är mest för de rika länderna. Varifrån kom det första HIV-viruset?

Eva: - Från apor.

Läraren: - På sjömän från Haiti. Apan klarar viruset men människan klarar inte viruset.

Kim: - Eller började det med att någon satte på en apa?

Lena: - Vad är det som smittar vid sex?

Läraren: - Koncentrerat virus i sperma och sekret.

---

<sup>5</sup> Se bilaga 2

Ahmed: - Hur länge kan man ha HIV?

Läraren: - I Sverige i 20 år och längre, i Afrika blir de flesta Aids-sjuka efter cirka sex år.

**Farzna: - När ska vi vara klara med uppgiften?**

**Läraren: -9 december.**

Därefter övergick klassen till att se filmen *Katolska kyrkan och kondomerna* (1996). Filmen beskrev katolska kyrkans motstånd mot användning av preventivmedel inkluderat kondom men också kyrkans hårdnackade hållning i abortfrågan. Bland annat berättades det om en flicka på åtta år som blivit gravid efter en våldtäkt. När föräldrarna, trots kyrkans motstånd, lät flickan abortera fostret bannlystes de av katolska kyrkan. Filmen handlade om abort, preventivmedel och HIV. Till sist påminde läraren om ”**den lilla uppgiften när ni ska skriva insändare**”.

Den tredje lektionen inleddes med information om att lektionen skulle handla om en sedvänja. En elev avbröt och frågade om de inte skulle diskutera filmen från igår. Det uppstod en diskussion i klassen om huruvida man skulle diskutera filmen eller ej. Det blev ingen diskussion om filmen. En elev frågade, utan att insändaren hade berörts av läraren:

**Livia: - Ska vi lämna in den 5:e?**

**Läraren: -9:e**

Därefter introducerade läraren begreppet kvinnlig könsstympning och berättade att WHO förordar begreppet könsstympning och att det inte rör sig om någon religiös rit, utan att det är en sedvänja som är utbredd, framför allt i Afrika. Därefter högläste läraren en artikel publicerad i GP i januari 2006, som handlade om en flicka som blev lurad att resa med sin farbror till släkten i hemlandet och hur kvinnorna i familjen könsstympade flickan. Efter ingreppet drabbades hon av en infektion och var nära att dö. Läraren talade om boken *En blomma i Afrikas öken* (2000) skriven av Waris Dirie, som beskrev könsstympning. Därefter visade läraren den första av fyra OH-bilder. Eleverna antecknade och läraren var förberedd genom att ha med extra papper och pennor. En noggrann genomgång av könsstympning följde där läraren utgick från frågorna: ”Varför? Var? Vem utför? Vad ska det vara bra för

Läraren avslutade genom att säga:

Läraren: - Ni har varit jätteduktiga!

Därefter följde ett tre minuter långt samtal om skrivuppgiften. Läraren påpekade att det skulle vara en kort insändare, en halv sida räckte. Formen för insändaren berördes inte.

**Läraren:- Välj ut något du brinner för, är glad eller stolt över, vill värna eller är förbannad på. Välj efter eget hjärta. Den ska vara klar tisdag nästa vecka.**

Läraren introducerade sedan de instuderingsfrågor till det tredje och sista provet som nu fanns tillgängliga.

### *Analys av skrivförlopp*

Nedan redovisas analysen av det skrivförlopp som jag observerade. Analysen är gjord dels enligt Christie (2002) och dels enligt af Geijerstam (2006). Christie (2002) beskriver det initierande steget, det inventerande steget och det avslutande steget. Skrivförloppet på tema kulturmöten inleddes med ett inventerande steg, då hela temat inleddes med en extern föreläsare. Det var först under lektion nummer två som det skedde en textualisering då

lektionen inleddes med en genomgång av skrivuppgiften (fetmarkerat i beskrivningen av skrivförloppet). Sedan växlade det initierande steget och det inventerande steget under lektionerna. Det avslutande steget var provet, inför vilket insändaren beskrevs som en övning, men kan betraktas som funktionell eftersom den kunde ge fyra poäng på provet. Det förlopp som de elever som skrev både skrivuppgift och prov genomförde kan beskrivas (Christie, 2002):

Lektion 1: inventerande

Lektion 2: initierande + inventerande

Lektion 3: inventerande + initierande

Hemarbete (skriva insändare): inventerande

Prov: avslutande

Skrivförloppet innehöll samtliga steg men eleverna fick lite ledning i det initierande steget vars funktion var att etablera övergripande mål för undervisningen, förbereda eleverna för speciella frågor och att definiera strategier för arbetet. I det initierande steget sattes ramarna för arbetet. Skrivuppgiften där eleverna ska visa vad de har förstått av området (Christie, 2002) presenteras. Läraren i klassen arbetade mycket medvetet med det inventerande steget och även det avslutande steget.

Af Geijerstam (2006) använder fem olika steg i analysen av ett skrivförlopp, där poängen är att texten sätts i fokus: kontextualisering (K), textualisering (T), skrivande (S), utvärdering (U) och funktion (F). Skrivförloppet som jag har redovisat ovan innehåller samtliga steg men det framgår inte hur långt, stort, omfattande varje steg är. I det skrivförlopp som jag följde omfattade den första kontextualiseringen en hel lektion medan några av textualiseringarna bara är några repliker. Jag väljer att beteckna de korta kontextualiseringarna och textualiseringarna med gemener, för att markera något av skillnaden.

Lektion 1: (K)

Lektion 2: (T+k+t+K+t)

Lektion 3: (k+t+K+T)

Hemarbete: (S)

Prov: (F + U)

Analysen visar att tyngdpunkten i temat rör innehållet, inte den text som ska skrivas.

En analys efter cirkelmodellen (Gibbons, 2006), visar att fas 1 och 4 var de faser som eleverna rörde sig inom. I fas 2, där textens form står i fokus och fas 3 då en gemensam text formuleras aktualiseras inte.

Under lektionerna arbetade läraren mycket medvetet och genomarbetat med att bygga kunskap omkring ämnesområdet medan skrivuppgiftens form inte blev föremål för någon analys eller något gemensamt textbygge. Genretypiska drag för en insändare blev inte föremål för undervisning.

## 4.1.2 Analys av genrens steg i skrivuppgift *Kulturmöten*

Nedan redovisas analys av genrens steg (se kapitel 2.2) i skrivuppgift *Kulturmöten*, genrestegen redovisas i tabellform

### *Lärarens instruktion*

Genrestegen i lärarens instruktion redovisas i tabell 3. De heldragna linjerna sammanfaller med styckeindelningen och till vänster i tabell 3 redovisas genrestegen.

Tabell 3 Genresteganalys av Lärarinstruktion

Genresteg	Text
Rubrik	Kulturmöten/kulturkrockar
Uppmaning	Skriv en insändare om något du tycker är rätt eller fel, bra eller dåligt med koppling till avsnittet kulturmöten/kulturkrockar.
Exemplifiering	Det kan vara synen på en tradition, sedvänja, norm, regel eller lag. Det kan vara ett sätt att se på en människa, situation eller företeelse som väcker dina känslor.
Uppmaning	Välj ett ämne som engagerar dig av en eller annan anledning och tyck till! Argumentera för och emot och förslå gärna förändringar eller åtgärder.
Exemplifiering	Nedan följer förslag på ämnen men du väljer fritt ur hjärtat!
Exemplifiering	Tänk på att flera ämnesval kan delas upp i delområden tex äktenskap som kan handla om månggifte, tvångsäktenskap, giftermålsålder, barnäktenskap, registrerat partnerskap, osv. Uppfostran kan handla om synen på barn och barns rättigheter, barnmisshandel, om skillnader mellan flickor och pojkar, osv. Du får gärna välja ett sådant delområde.
Exemplifiering	(Uppräkning av sjutton områden se bilaga)
Uppmaning	Uppgiften skall vara klar att lämnas in senast tisdagen den nionde december

Lärarens instruktion består av de genresteg som Gibbons (2006) och Hedeboe och Polias (2008) beskrev: rubrik ^ uppmaning ^ exemplifiering ^ uppmaning ^ exemplifiering ^ uppmaning. Med Hedeboe och Polias (2008) begrepp skulle uppmaning ersättas av metod och de uppräknade områdena skulle kunna benämnas material. Jag väljer att benämna genrestegen uppmaning och exemplifiering, där uppmaningen fördjupas genom att läraren gav konkreta råd om hur eleven skulle gå tillväga vid skrivandet och vilket material som fanns att tillgå.

### *Insändare Abort*

Genrestegen i insändare *Abort* redovisas i tabell 4. De heldragna linjerna sammanfaller med styckeindelningen och till vänster i tabell 4 redovisas genrestegen.

Tabell 4 Genresteganalys av Insändare abort

Texttyp: Argumenterande text	
Genre: Insändare	
Genresteg	Text
Situationsmarkör	Sex och samlevnad dec 08
Rubrik	Abort
Tes	Jag tycker det är hemskt att man inte får göra abort i vissa länder p.g.a religionen.
Argument	Om ett barn blivit våldtagen och vill göra abort ska man få göra det oavsett ålder och religion tycker jag.
Arg. / Motarg Argument	Abort ska vara upp till var och en att bestämma, inte religionen ska säga att det är fel, att man dödar ett barn, enligt mig så är det ett foster som inte har något medvetande, inga känslor.
Förslag	Abort borde vara lagligt överallt!
Argument	Man kanske är ung, går i skolan eller liknande och inte är redo, har pengar osv.
Förslag	Vill man göra abort så ska man göra det, tycker jag!
Underskrift (skola)	Av NN XX3

Insändare *Abort* tabell 4 uppvisar typiska genresteg för en insändare men också typiska genresteg för en skoltext: situationsmarkör ^ rubrik ^ tes ^ argument ^ motargument ^ argument ^ förslag ^ argument ^ förslag ^ underskrift. Samtliga genresteg som krävs i en insändare finns med. Det är en tydlig skoltext med situationsmarkör och även underskriften tyder på skola som mottagare. Min tolkning är att skribenten rör sig i två normsystem, skolans och tidningstextens där skolans är starkast. Lärarens instruktion satte tydliga spår i elevens text som tog tydlig och engagerad ställning, gav argument och motargument samt förslag på hur det borde vara. Det fanns spår av filmen *Katolska kyrkan och kondomerna* (1996) eftersom exemplet med det våldtagna barnet beskrevs i filmen.

### *Insändare Onani*

Genrestegen i insändare *Onani* redovisas i tabell 5. De heldragna linjerna sammanfaller med styckeindelningen och till vänster i tabell 5 redovisas genrestegen.

Tabell 5 Genresteganalys av Insändare Onani

Texttyper: återberättande, beskrivande och argumenterande		
Genre: Insändare / Hybridgenre		
Genre	Genresteg	Text
	Rubrik	Onani
Rapport	Klassifikation	Onani eller masturbation innebär att stimulera det egna könsorganet i syfte att uppnå sexuell tillfredsställelse, och i många fall även orgasm, utan sexuell umgänge.
	utbredning	Onani är vanligt och normalt hos både män och kvinnor av alla åldrar. Ofta inleds onanin i tidiga puberteten eller ännu tidigare; många upptäcker det av en slump under lek med könsorganet. Det är vanligt att personer onanerar också då de har tillgång till sex med en partner.
Skolarbete	Motivering	Jag valde att skriva om onani på grund av att själva ämnet har påverkat mig väldigt mycket. Innan jag flyttade till Sverige bodde jag i X-land, vilket är ett teokratiskt land. Det var väldigt fullt att prata om sex eller våra könsorgan. Jag valde att skriva om min egen erfarenhet och det jag upplevde inom kulturskillnader.
Återberättande	Händelse	Jag kommer ihåg när jag gick i klass 8, så hade vi en speciell lektion som de skulle informera oss om hur våra könsorgan fungerar. Där fick jag många informationer som jag ansåg var väldigt viktiga för mig och jag trodde helt och hållet på dem, eftersom de var väl mina lärare och de borde ha rätt.
	Händelse	Jag fick veta att onani var väldigt dåligt för kroppen och man skulle avstå från att onanera, även om det var svårt men man borde vara stark och inte göra det. Onani gjorde kroppen svag och en kille kunde bli stliserad (steril min anm). Man skulle aldrig ha sex med någon före än man gifte sig och homosexualitet var något som inte fanns i vårt land utan bara i USA och Europa.
	Komplikation Evaluering	Jag blev väldigt rädd och fick skuld känslor och kände mig som en billig och dålig människa. Det var väldigt svårt att avstå men jag försökte göra mitt bästa. De hade rekommenderat att man skulle ta en kall dusch och jag gjorde det oftast även om det var obehagligt.
	Händelse  Komplikation	Onani och sex var huvudämnet när killarna samlades och det fanns hur många åsikter och fördomar som helst om det. Vi var alla nyfikna och ingen hade något bra svar på vår fråga. Vi kunde inte prata med äldre folk och det fanns väl inga skolsköterskor eller kuratorer. Jag levde med dessa fram tills jag flyttade till Sverige.
	Händelse  Komplikation	När jag började skaffa mig vänner i Sverige ansåg jag att de pratade oftast om sex och onani trots att de var väldigt unga, att onanera ansågs väldigt positivt och roligt för dem och de skojade oftast om det. De hade alla flickvänner och hade haft med några partner redan. Jag började undra varför de inte var rädda för någonting men jag vågade inte fråga de någonting om det för att de inte ska tycka att jag var en konstig person, men med tiden fick jag veta att det var väldigt vanligt att man hade sex utan att gifta sig. Jag undrade fortfarande om man fick onanera eller inte?
	Lösning	Det tog några år tills jag fick veta att onani inte var något konstigt utan något naturligt som alla gör och den är inte skadlig. Sex och samlevnad undervisningar var som bekräftelse till att allt jag hade



		lärt innan i X-land var bara en lögn och inte sant. Anledningen till att jag tror på saker som jag lärt mig i Sverige och inte på dem som jag lärde mig i X-land är att, jag tycker att Sverige är ett fritt land och man får vara vad man vill och tro på vad som hälst. Homosexualitet finns i Sverige och alla andra länder på jorden.
Argumentation	Konklusion/sens moraltes	Jag hoppas att alla länder runt om jorden börjar undervisa om sex och samlevnad, utan att följa efter sin religion och gamla kulturella tankar.
		Källor: <a href="http://en.wikipedia.org/wiki/Main_Page">http://en.wikipedia.org/wiki/Main_Page</a>
		NN, XX3
	Situationsmarkör	Sex & Samlevnad

Analysen indikerar att insändare *Onani* i tabell 5, inte är någon typisk insändare. Insändare *Onani* skulle kunna betecknas som en hybridgenre (Hedeboe & Polias (2008)). Textens tes är att skolan ska undervisa fördomsfritt om sex och samlevnad men själva tesen skrivs inte ut förrän i den sista meningen, som ett förslag. Det finns tydliga indikationer på att texten är producerad i skolan med läraren som läsare. Dels avslutas texten med en hänvisning till ämne och klass och dels skriver eleven ” jag valde att skriva om onani för att” han tyckte sig behöva motivera sitt ämne för läraren. Så skulle en autentisk insändarskribent knappast uttrycka sig. Elevens sociala syfte med texten är att nå läraren, inte en bred allmänhet. Eleven intar en kommunikativ skribentroll, han vill berätta och argumentera men det är ingen insändare som eleven skriver utan snarare ett brev (utan hälsningsfraser) till läraren där han vinnlägger sig om att visa att han känner till fakta (de första avsnitten) därefter motiverar han sitt ämnesval och sedan följer en argumentation med flera narrativa steg.

Elevtexten inleds i rapportform och definierar vad onani är och hur det utövas. Därefter följer en motivering till ämnesvalet utifrån elevens bakgrund och erfarenheter, vilket följs av en återberättande text med genrestegen: händelse ^ komplikation ^ evaluering ^ händelse ^ komplikation ^ händelse ^ komplikation ^ lösning ^ konklusion ^ underskrift ^ situationsmarkör.

### 4.1.3 Interpersonell analys *Kulturmöte*

Lärarens instruktion och de två elevtexterna analyserades avseende vilka interpersonella relationer som uttrycks i texten. Analyserna redovisas i tabellform och i löpande text.

#### *Lärartext: Instruktion*

I lärarens instruktion uttrycks tre olika språkhandlingar: där fanns fem påståendesatser, varav en ickekongruent, där funktionen var uppmaning, fyra uppmaningssatser och en erbjudande. I texten fanns fem verb i imperativ. Texten är tydligt orienterad till en specifik mottagare då ”du” skrevs fem gånger i texten medan skribentreferens saknades. Texten är en tydlig instruktion med ett personligt tilltal, till skillnad från instruktioner som exempelvis recept där vanligen inte mottagarreferensen är utskriven. Läraren valde att tilltala eleven för att få eleven att engagera sig, då lärarrösten skapade relation. Hela instruktionen talade till elevens engagemang. Läraren gav också flera förslag på vad eleven kunde skriva om, detta uttrycktes genom sex modala verb som alla uttrycker vanlighet, fem gånger användes verbet ”kan” en gång ”får gärna”. I instruktionen var läraren noga med att stödja eleven så att hon

kunde få uppslag. Läraren hjälpte därmed till med kontextualiseringen. Textualiseringen bestod i meningen : ”Argumentera för och emot och förslå gärna förändringar eller åtgärder”, samt en tidpunkt då insändaren ska lämnas in till läraren.

### *Insändare Abort*

Insändare *Abort* innehåller enbart påståendesatser, samtliga kongruenta. En insändare skulle ha kunnat innehålla uppmaningar uttryckta i imperativform, men det finns inga sådana spår i insändare *Abort*. Det finns sex exempel på modala verb som uttrycker förpliktelse, en form av uppmaning: få, ska och borde. Två meningar uttrycker villighet genom verbet vill. Texten har ingen tydlig mottagarreferens men skribentrollen skrivs fram genom ”jag” tre gånger. Genom att uttrycka förpliktelse skriver skribenten hur hon tycker att det borde vara och visar därmed engagemang. Ett större engagemang hade varit att även uppmana läsaren till handling av något slag. I insändaren hördes olika röster, ett exempel var att eleven hämtade information från filmen *Katolska kyrkan och kondomerna* (1996) som visades på en lektion.

### *Insändare Onani*

Insändare *Onani* är uppbyggd av olika genrer bestående av olika genresteg med olika språklig karaktär. Nedan analyseras förklarande, argumenterande och återberättande avsnitt av texten var för sig för att se hur interpersonella relationer uttrycks. Insändare *Onani* är en lång text som består av enbart påståendesatser, 29 stycken, varav tre icke-kongruenta, metaforiska. Två är funktionella frågesatser och en funktionell uppmaningssats. Det finns inga verb i imperativ. Skribenten är tydlig och skrivs fram med pronomen i 1:a person jag, mig, vår. ”Jag ” förekommer 30 gånger i texten. I hela texten finns inte många modala verb; vid fem tillfällen uttrycks vanlighet, fem förpliktelse och ett sannolikhet.

Tabell 6 Språkhandlingar insändare Onani

Förklarande text	Språkhandling	Genresteg/ rapport
Onani		Rubrik
Onani eller masturbation innebär att stimulera det egna könsorganet i syfte att uppnå sexuell tillfredsställelse, och i många fall även orgasm, utan sexuellt umgänge.	Påstående	Klassifikation
Onani är vanligt och normalt hos både män och kvinnor av alla åldrar. Ofta inleds onanin i tidiga puberteten eller ännu tidigare; många upptäcker det av en slump under lek med könsorganet. Det är vanligt att personer onanerar också då de har tillgång till sex med en partner.	Påstående Påstående Påstående	Utbredning

I textutsnittet i tabell 6 finns inga modala verb och ingen skribentroll uttrycks. Det stämmer med de språkliga drag vi kan förvänta oss av en rapport text (Gibbons, 2006).

I tabell 7 är skribentrollen ”jag”, ”mig”, ”min” markerade med fet stil. I tabellen visas ett utdrag ur analysen av den del av insändaren som motiverar val av ämne.

Tabell 7 Språkhandlingar insändare Abort

Motiverande/Argumenterande text	Språkhandling	Genresteg
		skolarbete
<b>Jag</b> valde att skriva om onani på grund av att själva ämnet har påverkat <b>mig</b> väldigt mycket. /Innan <b>jag</b> flyttade till Sverige bodde <b>jag</b> i X-land, vilket är ett teokratiskt land. Det var väldigt fullt att prata om sex eller våra könsorgan. / <b>Jag</b> valde att skriva om <b>min</b> egen erfarenhet och det <b>jag</b> upplevde inom kulturskillnader.	Påstående Påstående Påstående	Motivering/ orientering

I tabell 7 finns inga modala verb som i tabell 8 nedan. I båda tabellerna träder skribenten fram som genom bruk av pronomen i första person. Jag/mig/min, skrivs sju gånger i den korta texten i9 tabell 7.

I tabell 8 är skribentrollen markerad med fet stil och modalitet markerad med kursiv stil. I tabellen redovisas utdrag ur analysen av insändarens återberättande del.

Tabell 8 Språkhandlingar, modalitet och genresteg, insändare Onani

Återberättande text	Språkhandling	Modalitet	Genresteg
<b>Jag</b> kommer ihåg när <b>jag</b> gick i klass 8, så hade <b>vi</b> en speciell lektion som de skulle informera <b>oss</b> om hur <b>våra</b> könsorgan fungerar. Där fick <b>jag</b> många informationer som <b>jag</b> ansåg var väldigt viktiga för <b>mig</b> och <b>jag</b> trodde helt och hållet på dem, eftersom de var väl <b>mina</b> lärare och de <i>borde ha</i> rätt.	Påstående Påstående	Sannolikhet	Händelse
<b>Jag</b> fick veta att onani var väldigt dåligt för kroppen och man <i>skulle avstå</i> från att onanera, även om det var svårt men man <i>borde vara</i> stark och inte göra det. Onani gjorde kroppen svag och en kille <i>kunde bli</i> stliserad (steril min anm). Man <i>skulle aldrig ha</i> sex med någon före än man gifte sig och homosexualitet var något som inte fanns i vårt land utan bara i USA och Europa.	Påstående Påstående Påstående	Förpliktelse Förpliktelse Vanlighet Förpliktelse	Händelse

I det återberättande avsnittet i tabell 8 ändras karaktären då skribenten uttrycker modalitet vid flera tillfällen och skribentreferensen skrivs fram genom att ”jag”, ”mina”, ”oss”, och ”våra” förekommer ofta i insändaren. Genrestegen i Insändare *Onani* var således olika till sin karaktär vad gäller hur modalitet uttrycktes och i vilken mån det fanns skribentreferens.

Analysen av skribent- och mottagarreferens visar att eleverna framträder tydligt genom att skriva i 1:a person. Skrivuppgift *Förälskelse* och *Kvinnomisshandel* uppvisar samma mönster. Här skulle man nog kunna dra slutsatsen att tydligt utskrivna skribentreferens är ett

typiskt drag i ämnesspråket i sex och samlevnad. Det uttrycker både engagemang och är identitetsskapande.

## 4.2 Kvinnomisshandel

Lärarens instruktion till skrivuppgiften i tema *Kvinnomisshandel* kan kortfattat beskrivas så att eleverna mottog ett fingerat brev där en ung kvinna, Linda, skrev till en gammal klasskamrat, för att berätta om sin belägenhet då det hade visat sig att hennes man var både svartsjuk och våldsam. Brevet avslutas med att Linda ber kamraten om ett råd. Samtliga tre brev, dvs. Linda/lärarens samt de två elevernas analyseras ur följande aspekter: genresteg och genre (se kapitel 2.2). Dessutom redovisas en analys av de tre brevens innehållsled i genresteget orientering, för att se hur lärarens uppgiftsformulering, i det här fallet modellbrevet, styrde elevens text.

### 4.2.1 Analys av genrens steg

Skrivuppgiften bestod i att skriva ett brev. I detta arbete betraktas brev till en kamrat som en genre där det krävs några obligatoriska genresteg, nämligen: hälsning  $\wedge$  orientering  $\wedge$  hälsning. Linda skrev i sitt brev att hon såg att hennes text var lika rörig som situationen. Lindas brev var verkligen rörigt. Mellan hälsningsfraserna löpte texten helt utan styckeindelning, den var alltså ostrukturerad vilket gjorde det svårt att orientera sig. Vid genomläsning kändes brevet autentiskt. Läraren hade skrivit brevet så att eleven skulle gå in i den fiktiva situationen. Här är en gammal kompis som ber om råd, det fanns många vaga ord och många subjekt var underförstådda, icke-uttalade, t.ex. ”Har väl mig själv att skylla lite också”. Identifikationen med brevskrivaren Linda var tänkt att ta bort läraren som avsändare, istället trädde Linda fram som avsändare, som en fiktiv situation som ändå kunde upplevas funktionell och autentisk.

*Linda/lärarens brev*

Tabell 9 Genresteganalys av Lindas/ lärarens brev

Genresteg	Text
Hälsning	Hej!
Anknytning	Tack för kortet som du skickade när Sara föddes. Det var jättekul att höra ifrån dig. Tiden går så fort och jag har tänkt så mycket på dig och på vår tid i skolan. Tänk vad mycket kul vi hade! Nog var det mycket plugg och en hel del knepiga lärare men jag saknar det trots allt.
Koppling	Hoppas att allt är bra med dig och att du är kär och lycklig. Kan väl inte precis säga detsamma men...
Orientering	Om jag ska vara riktigt ärlig så är livet inte alls särskilt bra just nu. Det känns inte roligt att skriva men så är det faktiskt. Om du såg mig nu skulle du förstå.... Ett blått öga, en svullen kind och en käke som värker så att jag håller på att bli tokig. Måste antagligen gå till tandläkaren också. Som du förstår, du kan säkert räkna ut resten själv. Alexander är inte alls den drömprins som jag och alla andra trodde. Nu är det försent att göra något åt det. Måste tänka på Sara, hon behöver sin pappa. Jag är rädd att bryta upp, en mer svartsjuk kille får man leta efter. Men någonstans känner jag att jag måste ta mig ur det. Vet att jag borde lämna honom, bara ta mina pinaler och gå. Det låter vansinnigt men jag älskar honom när han är sitt vanliga jag. Vart skulle jag ta vägen? Har väl mig själv att skylla lite också. Jag är alldeles beroende av Alexander. Inga kompisar finns kvar, mamma bor i Luleå, vart kan man ringa, polisen, då skulle jag skämmas ihjäl. Hör hur rörigt allt detta låter när jag läser raderna jag skrivit men precis så rörigt är mitt liv.
Återkoppling	Kan du inte ge mig ett råd? Jag vet att jag måste bestämma själv men vad tycker du att jag ska göra? Ring inte är du snäll, post är ok för Alexander är inte hemma då brevbäraren kommer. Skriv gärna en rad. Du är snart den enda kompis som fortfarande orkar höra av sig.
Hälsning	Kram Linda

I Lindas/lärarens brev i tabell 9 finns följande genresteg: hälsning  $\wedge$  anknytning  $\wedge$  koppling  $\wedge$  orientering  $\wedge$  återkoppling  $\wedge$  hälsning, alltså är brevet mer utbyggt än vad som krävs för att uppfylla genren kamratbrev. Texten inleds med en hälsningsfras: ”Hej!”. Efter hälsningsfrasen följer en anknytning till tidigare korrespondens och en anknytning till tiden då brevskrivarna delade vardag i skolan<sup>6</sup>. Nästa steg är ännu en typisk brevmarkör Hurmårdu? Jagmårbra-variant. Det är också inledningen till brevets kärna - Lindas nuvarande problem<sup>7</sup>. Därefter följer inte frasen ”jag mår bra” utan en lång beskrivning av ett förhållande som urartat i misshandel och svartsjuka. Texten innehåller både beskrivningar av situationen men också slutsatser och frågor som öppnar för svar<sup>8</sup>. Därefter inbjuder Linda till fortsatt brevväxling, då hon ber om råd och brevsvår<sup>9</sup>. Brevet avslutas med en hälsningsfras.

<sup>6</sup> Genresteget benämns anknytning.

<sup>7</sup> Genresteget benämns koppling.

<sup>8</sup> Genresteget benämns orientering.

<sup>9</sup> Genresteget benämns återkoppling.

Lindas/lärarens brev innehåller förutom de obligatoriska genrestegen också: anknytning, koppling, och återkoppling.

### *Tinas brev*

Tinas brev var tydligare strukturerat än Lindas. Det var indelat i tre stycken och avslutades med ett post scriptum. Vid läsningen framgick att det var talspråklig stil, Tina hade gått in i identifikationen med brevskrivaren, det var en fiktiv situation som ändå tycktes funktionell och autentisk för eleverna. Tinas brev var fyllt av ord som uttryckte empati men också av ett sakligt innehåll med konkreta råd. Av de obligatoriska genrestegen/ strukturelement för brev: hälsning  $\wedge$  orientering  $\wedge$  hälsning återfanns i Tinas brev följande genresteg: situationsmarkör  $\wedge$  hälsning  $\wedge$  anknytning  $\wedge$  orientering  $\wedge$  återkoppling  $\wedge$  hälsning, vilket redovisas i tabell 10.

Tabell 10 Genresteganalys av Tinas brev

Genresteg	Text
Situationsmarkör	Sex o samlevnads uppg.
Hälsning	Hej Linda!
Anknytning	Jag vet inte riktigt vad jag ska skriva, jag blev så upprörd o ledsen när jag läste ditt brev.
Orientering	Men bara så du är medveten om det så står jag på din sida oavsett vad som händer. Du skulle kunna ta med dig Sara och bo hos mig men jag förstår om det blir för jobbigt, men min dörr står alltid öppen för dig. Helt seriöst tycker jag faktiskt att du ska polisanmäla Alexander. Man kan inte leva med en människa som slår än. Tänk om han börjar ge sig på Sara? Det är farligt för er båda!, och tro inte på hans skitsnack att han ångrar sig osv. Det kommer garanterat hända igen. Jag vill inte låta alltför negativ mot dig Linda men jag vill bara ditt bästa! Ingen skall få genomgå detta o särskilt inte du! Du har så mycket att ge, tänk på Sara också... Det finns över 130 kvinnojourer, du skulle kunna testa att ringa dit när Alexander är på jobbet? Dem kanske kan vägleda dig bättre än vad jag kan? Men du måste bort därifrån. Jag vet att du älskar honom så djupt men du älskar väll dig själv ännu mer? Jag skulle kunna göra en anmälan åt dig men då kommer polisen vilja prata med dig, och jag gör ingenting som du inte godkänner.
Återkoppling	Var rädd om dig och hör av dig så fort som möjligt. Jag tänker på dig gumman.
Hälsning	Kram/Tina, Din vän föralltid
Post scriptum	Ps. Du kan ta kort på dina skador, dokumentera alla händelser ♥ utifall du ska polisanmäla, för då har du bevis o lägga fram och då blir allt mycket lättare. Ds

Överst på sidan står en situationsmarkör som visar att eleven inte går in i fiktionen direkt: ”Sex o samlevnads uppg”. Därefter följer brevet. Eleven går in i den fiktiva situationen och svarar genom att bekräfta vänskapen och erbjuda omedelbar hjälp. Därefter ger Tina Linda några goda råd som bygger på den undervisning som givits i ämnet (personlig kommunikation, 081208). Efter den inledande situationsmarkören följer en hälsningsfras: Hej!. Texten är strukturerad så att den mellan hälsningsfraserna är indelad i tre stycken. Efter hälsningen följer en anknytning till Lindas brev, där Tina berättar att hon blivit upprörd och

ledsen när hon fick det. Tina går direkt in på problemet, hon nämner inget om gemensam skolgång<sup>10</sup> osv.

I andra stycket, som bara är två rader föreslår Tina att Linda kan bo hos henne. I tredje stycket, som är tolv rader, föreslår Tina att Linda ska polisanmäla Alexander, och kommer med flera argument för det. Hon tipsar också om att det finns kvinnojourer. Stycket avslutas med genresteget återkoppling, då hon ber Linda höra av sig. Därefter följer en hälsningsfras: ”Kram/Tina, Din vän för alltid”. Brevet avslutas med ett post scriptum där Linda får rådet att dokumentera sina skador som bevismaterial. I Tinas Ps finns en multimodal symbol inlagd, nämligen ett ritat hjärta - ♥. Den ritade symbolen bidrar till att öka närheten mellan skribent och mottagare. Tina visar också empati och närhet genom att smycka brevet med ett hjärta.

Tinas brev följer lärarens genresteg, förutom att hon lägger till en situationsmarkör samt inte har med genresteget koppling (där Linda/läraren kopplade till sitt nuvarande problem). Tina har använt lärarens struktur och även utvecklat den eftersom hon också har delat in brevet i stycken.

### Ahmeds brev

Ahmeds brev har en tydlig struktur, det var visserligen skrivet i ett stycke men budskapet är enkelt och rakt: Oroa dig inte, jag kommer att hjälpa dig. Ahmed ger inga råd. Han ordnar upp situationen. De obligatoriska genrestegen: hälsning  $\wedge$  orientering  $\wedge$  hälsning är i Ahmeds brev utökade till: situationsmarkör  $\wedge$  hälsning  $\wedge$  anknytning  $\wedge$  orientering  $\wedge$  hälsning, vilket redovisas i tabell 11.

Tabell 11 Genresteganalys av Ahmeds brev

Genresteg	Text
Situationsmarkör	Brevet till Linda
Hälsning	Hej Linda!
Anknytning	Var inte ledsen jag ska hjälpa dig att skiljas från honom
Orientering	Han har inte rätt att slå dig. Jag ska hyra ett hus bredvid din mamma i Luleå några månader. Han kommer att kolla din mammas hus i några månader och sen kommer han att tröttna och inte jaga dig. Efter det kan du flytta till din mamma och vara där med Sara. Jag kommer att prata med några kompisar och ordna ett jobb åt dig. När du är i jobbet kan din mamma passa Sara om det inte går kan jag ordna en barnvakt åt dig men vi löser det sen
Återkoppling	Oroa dig inte så mycket krya på dig och pussa Sara från mig.
Hälsning	Kram:A

Texten inleds med en situationsmarkör ” Brevet till Linda” som visar att eleven inte går in i fiktionen av brevskrivande direkt. Det är ett skolarbete som skrivs. Brevet ger praktiska och konkreta erbjudanden som en elev i år 3 på gymnasiet knappast kan uppfylla. Efter den inledande situationsmarkören följer en hälsningsfras: ”Hej Linda!” Mellan hälsningsfraserna löper texten helt utan styckeindelning. Där finns en anknytning till Lindas brev: ”Var inte

<sup>10</sup> Genresteget benämns anknytning.

ledsen jag skall hjälpa dig..”<sup>11</sup>, även om det mest är en antydning till genresteg så finns det med. Ahmed ger egentligen inte Linda några råd utan tar på sig ansvaret för att lösa Lindas situation, han ska hyra ett hus, ordna jobb och barnvakt, sedan ska allt lösas. Före den avslutande hälsningsfrasen skriver Ahmed att Linda inte ska oroa sig, sedan följer hälsningsfrasen: ”Kram:A” I Ahmeds text finns ingen anknytning till den kontextualisering omkring temat kvinnomisshandel som läraren bygger upp giften omkring. Min tolkning är att Ahmed svarar utifrån sin egen person och därigenom upprätthåller fiktionen som Lindas brev efterfrågar utan att koppla till den skolkontext Tina kunde använda sig av.

## 4.2.2 Innehållsanalys av genresteg

Tabell 12 visar de olika genrestegens omfattning räknat i grafiska meningar i olika brev.

Tabell 12 Antal grafiska meningar per genresteg

Genresteg	Linda/läraren	Tina	Ahmed
situationsmarkör		1	1
hälsningsfras	1	1	1
anknytning	5	1	1
koppling	2		
orientering	19	16	6
återkoppling	5	2	1
hälsningsfras	1	1	1
post scriptum		1	

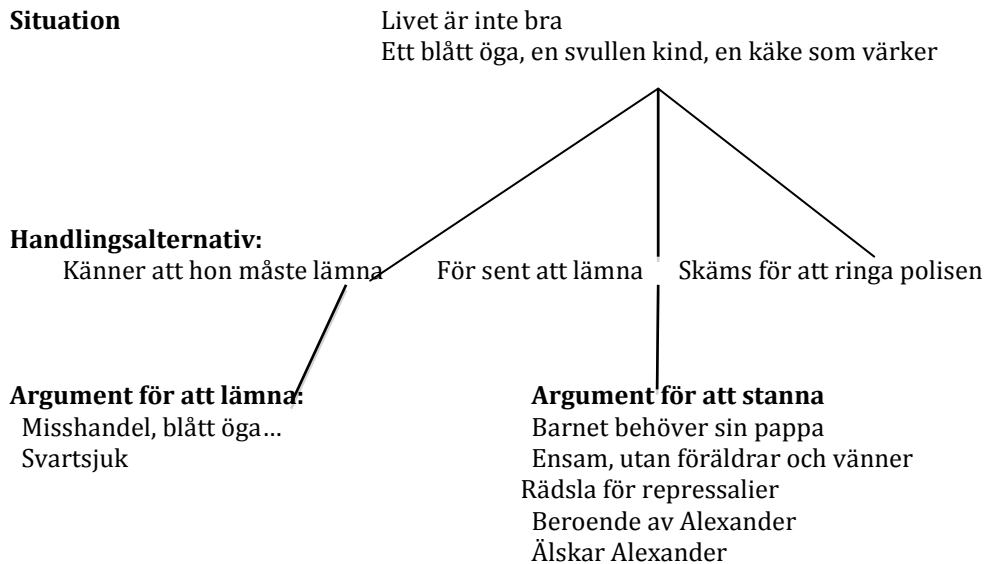
Analysen visar hur breven är strukturerade samt hur många grafiska meningar varje genresteg innehåller. Lindas brev har flest grafiska meningar i genrestegen anknytning, koppling, orientering och återkoppling. Genresteg orientering skiljde mest i omfång då Linda/lärarens brev innehöll 19 grafiska meningar, Tinas 16 och Ahmeds sex grafiska meningar. I den innehållsanalys som följer i tabell 4,5 och 6 försöker jag utröna i vilken grad Linda/lärarens brev styrde innehållet i elevernas svar. Jag redovisar innehållstemana efter strukturen: situation, handlingsalternativ, argument, råd och erbjudanden. De två sista nivåerna fanns endast i elevernas brev. Av tabellerna framgår att Linda/lärarens struktur och Tinas struktur i övrigt liknar varandra. Jag redovisar innehållsleden i en struktur där nivåerna framträder. Figur 4, 5 och 6 skall alltså visa de olika nivåerna i de tre breven

<sup>11</sup> Genresteg benämns anknytning



## Linda/lärarens brev

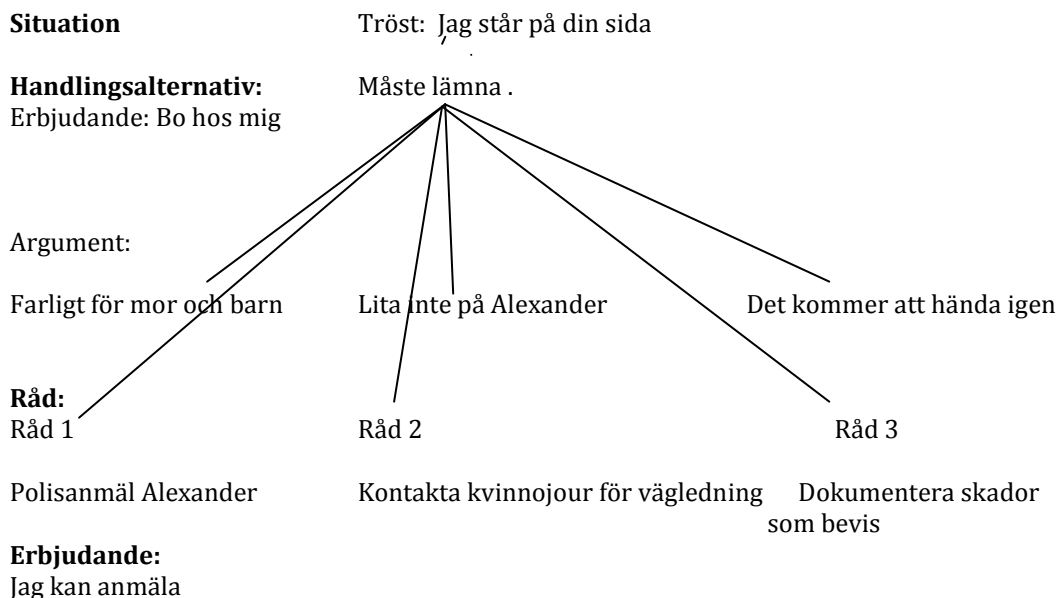
Innehållsleden i genresteget orientering i Lindas text öppnade för ett elevsvar som kunde struktureras genom att eleven föreslog lösningar på Lindas problem. I figur 4 presenteras innehållsleden i Linda/lärarens brev.



Figur 4 Innehållsled i Lindas/lärarens brev

## Tinas brev

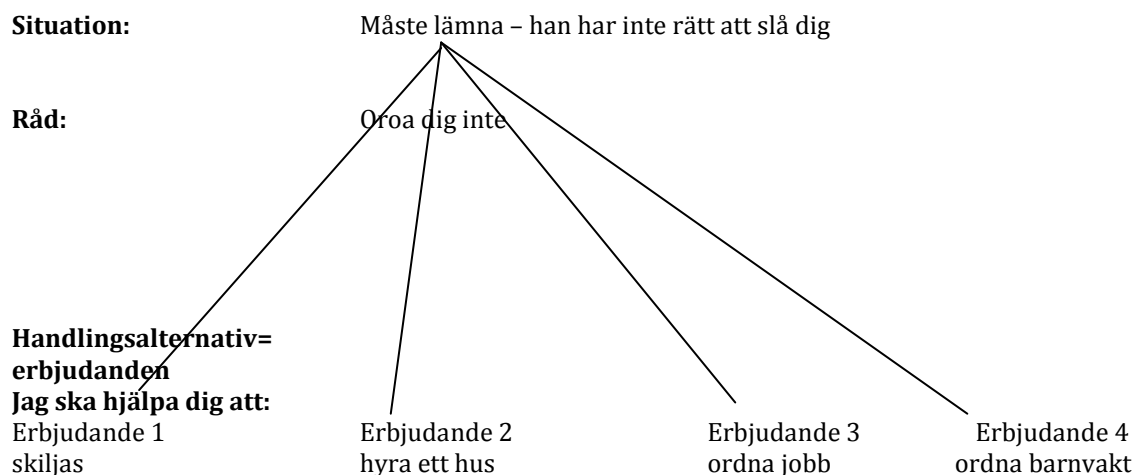
Innehållsleden i genresteget orientering i Lindas text öppnade för ett elevsvar som kunde struktureras genom att eleven svarade direkt på Lindas berättelse. I figur 5 presenteras Tinans svar.



Figur 5 Innehållsled i Tinans brev

## Ahmeds brev

Innehållsleden i genrestegat problem i Lindas text öppnade för ett elevsvar som kunde struktureras genom att eleven svarade direkt på Lindas berättelse. I figur 6 presenteras Ahmeds brev.



Figur 6 Innehållsled i Ahmeds brev

## Analys

Linda avslutade sitt brev med att be kamraten om råd om hur hon skulle hantera sin situation. Tina gav Linda endast ett handlingsalternativ: Lämna Alexander. De råd som Tina gav Linda var svar på Lindas argument för och emot att lämna Alexander. Argumentationen kan sammanfattas så att Tina argumenterade för att Linda skulle lämna Alexander och i nästa led gav henne konkreta råd och personligt stöd för att handla i den riktningen. Ahmed intog samma ståndpunkt som Tina och argumenterade för att hon skulle lämna Alexander. Flera innehållsled i Lindas brev återkom också, exempelvis att fastslå att Alexander inte hade rätt att misshandla Linda. I brevet beskrev Linda också sin rädsla för repressalier, Ahmed svarade att Alexander skulle bevaka henne först men sedan lämna henne ifred. Linda skrev att hon var ensam utan föräldrar i närheten vilket Ahmed löste genom att erbjuda sig att hyra ett hus nära mamman. För att beroendet av Alexander ska upphöra erbjöd Ahmed sig att ordna arbete och barnvakt. Indirekt visade Ahmed att det inte var för sent att lämna Alexander. Lindas argument för att stanna kvar hos Alexander användes av Tina och Ahmed som motargument, Linda måste lämna Alexander trots dessa argument.

Lärarens struktur och frågor satte spår i brevsvaren även om brevskrivarna valde olika sätt att svara Linda. Tina svarade utifrån den empati hon kände med ett språk som låg nära talspråket i Lindas brev. Tina visade också att hon hade kunskaper inom ämnet, som till exempel hur många kvinnojourer som fanns i landet, kanske inte en information som Linda behövde, hon skulle istället behöva veta var den närmaste fanns. Tina skrev också om vikten av att dokumentera skadorna. Detta synes vara exempel på att Tina var medveten om att läraren skulle läsa hennes text och om Linda hade funnits på riktigt hade brevet troligen formulerats annorlunda. Lärarens struktur satte tydliga avtryck även i Ahmeds brev. Ahmed visade empati och medkänsla och han var en handlingens man. Han gav egentligen bara rådet att Linda inte skulle oroa sig, i övrigt beskrev han hur han skulle ordna upp Lindas situation.

Ahmeds svar följde inte Linda/lärarens struktur i lika hög grad som Tinas svar. Analysen av genresteget visar att Tina följer Linda/lärarens brev vad gäller struktur medan Ahmed visserligen följer brevstrukturen men inte den struktur som läraren modellerat genom sitt brev.

## 4.3 Förälskelse

Uppgiften presenterades vid kursens tredje lektionstillfälle, en vecka efter kursstart. Läraren hade undervisat om förälskelsens mekanismer och vad förälskelse är och eleverna fick i uppgift att till nästa lektionstillfälle skriva fritt under rubriken: *En förälskelse jag minns*. Enligt läraren fick eleverna inga vidare instruktioner om vad eller hur de skulle skriva (personlig kommunikation, 081208). Rubriken var given och tankarna igångsatta genom en föreläsning om Förälskelse. Nedan analyseras två elevtexter som båda handlar om förälskelse och vilka båda representerar olika sätt att lösa en klassisk skoluppgift.

### 4.3.1 Analys av genrens steg

Elevernas texter redovisas i tabell 13 och 14 så att de heldragna linjerna i elevens text sammanfaller med elevens styckeindelning, till vänster om elevens text redovisas genrestegen (se kapitel 2.2).

## Elevtext 1

Tabell 13 Genresteganalys av Elevtext 1 Förälskelse

Texttyp: Narrativ/återberättande	
Genre: Berättelse	
Genresteg	Text
Rubrik	<i>En förälskelse jag minns</i>
Orientering	Jag kommer ihåg första gången jag kände mig kär. Det var i högstadiet. Jag hade precis börjat en ny skola. Den var stor och det fanns många snygga killar. Men det fanns en jag speciellt hade spanat in, Pelle. Han var ett år äldre än mig, spelade hockey, hade härlig stil och lite småbusigt söt.
Händelse	En dag när jag var tidig till skolan, stod han och hängde över skåpen. Han sa högt till sina vänner, ”den tjejen vid skåpet vill jag ha”. Jag kollade mig omkring, men det fanns ingen annan där. Jag förstod att de måste ha varit mig han menade. I det ögonblicket fick jag panik, mitt hjärta dunkade till tusen. Jag fick till ett litet leende och småsprang snabbt därifrån. Småflörtandet pågick i över två år, på olika sätt.
Komplikation	Men jag var på tok för blyg för att kunna ta steget ut ur småflörtandet och skapa en konversation. Det gjorde mig så frustrerad, jag blev sur på mig själv för att jag var så blyg och så feg. Jag kunde gråta på nätterna för att jag inte vågade gå fram och säga det jag ville få sagt, att jag var intresserad av Pelle. Varje kväll intalade jag mig själv, att imorgon då jäklar ska jag skapa en konversation på nått sätt. Men rädslan att skämma ut mig tog emot för mycket. Så istället gjorde jag ingenting åt saken utan bara hoppades. Och fortsatte stöta på hans blickar i korridoren..
Lösning	Mamma insåg att jag inte alls var lika glad som jag brukade vara, och tvingade på mig en aktivitet. Tillslut började jag i dans, det var hur kul som helst! Jag dansade en dag i veckan och varje halvår hade vi uppvisningar. Då det var uppvisningar för 400 personer på uppvisning. Jag fick mycket beröm och mitt självförtroende stärktes rejält.
Coda/Sens moral	Jag var inte längre den jätte blyga tjejen. Så jag började tillslut att prata med Pelle, vi bytte msn och chattade med varandra. Men i detta läget var det för sent, han hade valt en skola borta i X-stad och skulle flytta dit i tre år. Då förstod jag vad jag hade förlorat, och allt på grund av min blyghet. Då bestämde jag mig för att aldrig mer ska jag vara för feg för att ta kontakt med någon.

Tabell 13 visar att eleven följer mönstret för en narrativ då genrestegen orientering ^ händelse ^ komplikation ^ lösning ^ coda framträder, (Hedeboe & Polias, 2008, s 26). Elevtext 1 kan också karakteriseras som en ”återgivande text” med syfte att berätta vad som har hänt med hjälp av genrestegen: orientering ^ en serie händelser ^ personlig kommentar, slutsats (Gibbons 2006 s 89). I analysen, tolkar jag flickans blyghet och mammans ingripande som en spänningshöjare, synliggjort i genrestegen komplikation ^ lösning, och i så fall överensstämmer elevtexten med narrativen (Hedeboe & Polias, 2008). Mot min tolkning talar att eleven inte börjar ett nytt stycke där komplikationen uppstår, vilket vore naturligt om händelsen avser en spänningshöjning i berättelsen. Gemensamt för texttyperna narrativ och återgivande är att sammanlänkande tidsord för berättelsen framåt, som t.ex. första gången, en dag när, tillslut, tillslut, för sent. Eleven berättar om ett avslutat skeende och hela texten är

skriven i preteritum. Min tolkning är att genren är narrativ. Läraren bad eleven skriva en text om en förälskelse vilket var ett sätt att lära känna eleven och en yta utifrån vilken kontakt kan etableras och därmed skapa trygghet för eleven, vilket är avgörande för en framgångsrik undervisning i sex och samlevnad (Nationella kvalitetsgranskningar, 2000). Det är autentisk kommunikation där läraren frågar och eleven svarar med en berättelse ur det egna livet. Skolkontexten är inte synlig och eleven tycks ha förstått lärarens syfte. Läraren vill att eleven ska skriva en text med utgångspunkt i egen erfarenhet för att på det sättet koppla föreläsningens innehåll till sig själv (Maagerø 2005, Dysthe 2003). Eleven väljer att skriva en berättelse, vilket rubriken implicit också inbjöd till, genren är vanlig i svensk skola.

### *Elevtext 2*

Tabell 14 Genreanalys av Elevtext 2 Förälskelse

Texttyper: Narrativ, återberättande, argumenterande	
Genre: Berättelse	
Genresteg	Text
Rubrik	<i>En förälskelse jag minns</i>
Orientering	Det har alltid funnits där i bakhuvudet på mig, nånstans, så välbekant. I sjunde klass fick jag höra låten Rock 'N' roll och jag var fast. Det var de bästa jag någonsin hört, jag visste inte förens då att de fanns så otroligt bra musik. Att musiken var välbekant för mig beror på att jag var uppväxt med detta band som pappa spelade i huset under min barndom. Och nu hade jag återförenats med dem, efter en tid av försök att finna min musiksmak som ändrades hela tiden i den åldern. Det är svårt att beskriva min kärlek till detta band, men den finns och den är stark.
Återkoppling lektion	Det är lite som de vi gick igenom på lektionen om <i>förälskelse</i> , man ser inga brister hos personen man är kär i, och ungefär så är det med detta bandet, jag kan inte komma på något som är dåligt med dem, inte en enda låt och inte något med medlemmarna i bandet, allt är bara perfekt. Jag kanske inte ska säga att jag är förälskad eller kär i bandet, för det låter mest konstigt i mina öron, men visst älskar jag dem.
Ställningstagande Argument	Det är världens bästa band enligt mig, det finns många bra band som kommer och går, och dessa band är band som inte har det där extra, för de allra flesta har alltid flera dåliga låtar och något halvtaskigt album.
Beskrivning	Det kommer fram så otroligt mycket känslor när jag hör detta band, jag vet inte om jag ska gråta för att det är så oerhört fantastiskt eller om jag ska skratta för att jag är så lycklig. Jag vet inte hur jag ska sitta, börjar göra konstiga rörelser och kan inte sitta still. Jag känner lycka till musiken, som inte går att kontrollera. När jag lyssnar på dem är jag i en slags bubbla som ingen får förstöra, jag är helt inne i musiken och inget annat är av intresse för mig då. Led Zeppelin. Där har vi dem, bandet som alltid kommer att finnas i mitt hjärta.
Upplösning	

Genrestegen i tabell 14 är orientering ^ återkoppling till lektion ^ argument ^ beskrivning ^ upplösning. Eleven använder sig av flera olika genresteg som inte är typiska för den återberättade upplevelse som rubriken inbjuder till: *En förälskelse jag minns*. I rubriken ligger implicit att det ska vara en avslutad förälskelse, något som kan betraktas på avstånd med distans. I texten rör sig eleven mellan olika verbformer så att han i genresteg orientering i stort sett skriver i preteritum, i återkoppling ^ argument dominerade presens men

preteritum förekom, i det sista stycket där känslorna kring bandet beskrivs varvas presens och futurum. Min tolkning är att tempusbytena speglar elevens engagemang.

Text 2 är uppbyggd av flera olika texttyper och i texten finns en spänning inbyggd eftersom läsaren får veta att det finns något väldigt viktigt för eleven – en musikgrupp, men först i andra meningen från slutet avslöjas vilket band det gäller. Spänningen hos läsaren hålls vid liv genom att eleven först beskriver hur viktigt bandet är, därefter kopplar eleven tillbaka till lektionen om förälskelse. Läraren blir en tydlig mottagare till texten, då eleven i texten återkopplar till en lektion som inte alla presumtiva läsare kan ha bevistat. Stycket avslutas med ett mer generellt (om än subjektivt) argument för bandet. Nästa stycke inleds med en beskrivning av elevens reaktioner när han lyssnar till bandet. Även här finns en återkoppling till lektionen, eftersom läraren beskrev förälskelse ungefär med de ord som eleven använde ”att vara i en slags bubbla” detta avsnitt avslutades med att läsaren får veta vilket band det gäller. Från att i första raden av texten ha funnits i bakhuvudet har bandet nu placerat sig i skribentens hjärta. Det är en vacker resa.

Utifrån Hedeboe och Polias (2008) tolkar jag texten som en blandning mellan återberättande och argumenterande i en tydlig skolkontext. Texten återger mötet med bandet, igenkänningen från barndomen, definitionen av förälskelse som eleven tillägnat sig på lektionen i sex och samlevnad, subjektivt argument: ”det finns inga dåliga låtar”, beskrivning av känslor som fyller eleven och till sist spänningsupplösningen när läsaren får veta bandets namn. Texten är inte självklart tillhörande någon ”ren”genre. Läraren efterfrågar en egen upplevd berättelse, en återberättelse av en upplevelse. Eleven svarar med en egen upplevd berättelse men kopplar till skolan och argumenterar för sin förälskelse. Texten får ändå bedömas som en narrativ.

Eleven vill verkligen berätta något. Texten kan placeras i olika kulturkontexter, dels i en skolkontext eftersom skribenten refererar till lektionen då läraren föreläste om förälskelser men det är samtidigt en äkta berättelse om kärleken till ett band. Min tolkning är att eleven verkligen vill berätta om bandet och att själva skrivandet ger honom en ny energi i mötet med bandet, då han kopplar till sin barndom och pappan som alltid spelade musiken.

## 4.5 Processtyper

Indelningen av processtyper görs efter Holmberg och Karlsson (2006) (se kapitel 2.4). och de fyra processtyper som jag använder är: materiell (Mat), mental (Men), relationell (Rel) och verbal (Ver). I bilaga 3 redovisas antal processer i de sex elevtexterna och de två lärartexterna. I följande kapitel redovisas procentuell fördelning av materiella, mentala, relationella och verbala processer i varje skrivuppgift för sig vilket exemplifieras i tabellform.

### 4.5.1 Kulturmöten

I detta kapitel redovisas en analys av processtyper i lärarens instruktion till elevernas insändare samt de två insändare som tidigare analyserats i kap 4.1. I tabell 15 nedan redovisas procentuell fördelning av de olika processtyperna som uttrycks i lärarens brev och elevtexterna i skrivuppgift *Kulturmöten*. I tabellerna redovisas processtyperna:

materiell process : mat

mental process: men

relationell process: rel

verbal process: ver

Tabell 15 Procentuell fördelning av processtyper i skrivuppgift Kulturmöten: Mat (materiell), Men (mental), Rel (relationell) och Ver (verbal)

Processtyper, procentuell fördelning <i>Kulturmöten</i>					
Genre		Mat	Men	Rel	Ver
Instruktion	Instruktion	22	50	17	11
Insändare	Elevtext <i>Abort</i>	33	14	48	5
Insändare	Elevtext <i>Onani</i>	22	30	42	6

### Läroinstruktionen

Tabell 16 Utdrag ur processanalys, läroinstruktion, Kulturmöten

Processer, läroinsstruktion		
Uppmaning	Välj ett ämne som <u>engagerar</u> dig av en eller annan anledning och <u>tyck till!</u> <u>Argumentera</u> för och emot och <u>förslå</u> gärna förändringar eller åtgärder.	men, men men, mat, men

Läroinstruktionen kan betraktas som en typisk instruktion genom att den bestod av många verb i imperativ. Däremot avvek den från gängse genrespråkbruk då den innehöll en liten andel materiella processer, ett avsnitt visas i tabell 16. Det mest utmärkande för läroinsstruktion var att det var den text av alla undersökta som har störst andel mentala processer, vilket kan antas bero på att innehållet i instruktionen uppmanar till mentala processer samtidigt som proceduren beskrivs.

### Insändare *Abort*

Tabell 17 Utdrag ur processanalys Insändare *Abort*

Processer Insändare <i>Abort</i>		
Argument	Om ett barn <u>blivit</u> våldtagen och <u>vill göra</u> abort <u>ska</u> man <u>få göra</u> det oavsett ålder och religion <u>tycker</u> jag.	rel, mat, mat, men
Argument Motargument Argument	Abort <u>ska vara</u> upp till var och en att bestämma, inte religionen <u>ska säga</u> att det <u>är</u> fel, att man <u>dödar</u> ett barn, enligt mig så <u>är</u> det ett foster som <u>inte har</u> något medvetande, inga känslor.	rel ver, rel, mat rel, rel

Insändare *Abort* var den enda tydligt argumenterande texten, i tabell 17 visas ett utdrag, insändaren innehöll också störst del relationella processer, 48 procent. Det var en relativt kort text med bara 21 processer uttryckta av vilka tio var relationella (med liten variation, då nio processer var verben ha/vara), sju processer var materiella (av vilka fem bestod av verbet göra) tre var mentala (samtliga verbet tycker) en var verbal. Det var med andra ord en text som varierade lite vad gäller ordval. 17 av 21 processer var relationella eller materiella, medan det var väldigt få mentala processer, vilket var något förvånande eftersom läroinsstruktionen efterfrågade känslor och engagemang och ämnet också inbjöd till känslouttryckningar.

## Insändare Onani

Tabell 18 Utdrag ur processtypanalys Insändare Onani

Processer Insändare <i>Onani</i>		
Händelse	Onani och sex <u>var</u> huvudämnet när killarna <u>samlades</u> och det <u>fanns</u> hur många åsikter och fördomar som hälsat om det. Vi <u>var</u> alla nyfikna och ingen <u>hade</u> något bra svar på vår fråga. Vi <u>kunde inte prata</u> med äldre folk och det <u>fanns</u> väl inga skolsköterskor eller kuratorer. Jag <u>levde</u> med dessa fram tills jag <u>flyttade</u> till Sverige.	rel, mat rel rel, rel ver rel, mat, mat

Insändare *Onani*, tog fasta på betoningen av mentala processer i instruktionen och skrev om ett ämne som verkligen berörde honom, ett utdrag visas i tabell 18. Jämfört med Insändare *Abort* hade han betydligt större andel mentala processer, 30 procent jämfört med 14 i Insändare *Abort*. Han använde också en stor andel relationella processer som beskriver en relation mellan två deltagare eller en deltagares existens. Eftersom en stor del av texten återberättade ett skeende som eleven själv hade upplevt är det värt att påpeka att texten innehöll förhållandevis få materiella processer, 22 procent.

### 4.5.2 Kvinnomisshandel

I tabell 19 redovisas procentuell fördelning av de olika processtyperna som uttrycktes i lärarens brev och elevtexterna i skrivuppgift *Kvinnomisshandel*.

Tabell 19 Procentuell fördelning processtyper, Kvinnomisshandel

Processtyper, procentuell fördelning <i>Kvinnomisshandel</i>					
Genre		Mat	Men	Rel	Ver
Brev	Linda	25	35	29	11
Brev	Tina	38	31	21	10
Brev	Ahmed	65	12	18	5

Tabell 19 visar att texterna skiljer sig åt både vad gäller antal uttryckta processer men också vad gäller fördelning mellan olika processtyper.

#### Läraren/ Lindas brev

Tabell 20 Utdrag ur processanalys Lärarens/Lindas brev

Processer i lärarens/Lindas brev		
Återkoppling	<u>Kan</u> du inte <u>ge</u> mig ett råd? Jag <u>vet</u> att jag <u>måste bestämma</u> själv men vad <u>tycker</u> du att jag <u>ska göra</u> ? <u>Ring</u> inte <u>är</u> du snäll, post <u>är</u> ok för Alexander <u>är</u> inte hemma då brevbäraren <u>kommer</u> . <u>Skriv</u> gärna en rad. Du <u>är</u> snart den enda kompis som fortfarande <u>orkar</u> höra av sig.	men, men, men men, mat, ver, rel rel, rel, mat, ver, rel, men

Av tabell 19 framgår att Linda/lärarens brev består av 25 procent materiella processer, jämfört med 38 respektive 65 procent i de brev som eleverna skrev, ett utdrag visas i tabell 20. Andelen mentala processer tyder på att Lindas brev var inriktat på att känna och vara. Lindas/lärarens syfte var också att beskriva hur hon upplevde sin situation och hon ville ha



råd om hur hon skulle göra för att komma igenom sin kris. Lindas brev innehöll också en stor andel verbala processer vilket överensstämmer med syftet att stimulera eleverna till att svara på brevet.

### Tinas brev

Tabell 21 Utdrag ur processanalys, Tinas brev

Processer i elevtext 1, Tinas brev		
Orientering	Det <u>finns</u> över 130 kvinnojourer, du <u>skulle kunna testa att ringa</u> dit när Alexander <u>är</u> på jobbet? Dem kanske <u>kan vägleda</u> dig bättre än vad jag <u>kan</u> ? Men du <u>måste</u> bort därifrån. Jag <u>vet</u> att du <u>älskar</u> honom så djupt men du <u>älskar</u> väll dig skälvt ännu mer? Jag <u>skulle kunna göra</u> en anmälan åt dig men då <u>kommer</u> polisen <u>vilja prata</u> med dig, och jag <u>gör ingenting</u> som du inte <u>godkänner</u> .	rel,mat, rel,mat, mat, rel, men men, men mat,ver, mat, men

Tinas brev bestod av större andel materiella processer, 38 procent, jämfört med Lindas 25 procent, Tina var också konkret konstruktiv i sitt brev. Hon uttryckte även empati vilket bland annat realiseras i de mentala och relationella processerna som utgjorde 31 respektive 21 procent av samtliga processer. Tina hade också högst andel verbala processer, vilka används när hon beskrev vad hon ville säga, hur hon ville låta etc. Ett utdrag av processanalysen visas i tabell 21. Linda och Tina hade störst andel verbala processer av samtliga analyserade texter, vilket kan tänkas vara ett typiskt drag för genren brev, eftersom den skrivna kommunikationen behöver be om svar, vilket inte behövs i talspråk eller i texter som inte förväntar sig något svar. Både Linda och Tina öppnade för vidare kommunikation.

Tabell 22 Utdrag ur processanalys, Tinas brev

Processer i elevtext 1, Tinas brev		
Post scriptum	Ps. Du <u>kan ta</u> kort på dina skador, <u>dokumentera</u> alla händelser ♥ utifall du <u>ska polisanmäla</u> , för då <u>har</u> du bevis o lägga fram och då <u>blir</u> allt mycket lättare. Ds	mat, mat, ♥=men, mat, rel, rel

Tina visar sin empati och närhet genom att smycka den sista meningen med ett hjärta, i tabell 22 framgår att hjärtat är tolkat som en mental process.

### Ahmeds brev

Tabell 23 Utdrag ur processanalys, Ahmeds brev

Processer i elevtext 2, Ahmeds brev		
Orientering	Efter det <u>kan</u> du <u>flytta</u> till din mamma och vara där med Sara. Jag <u>kommer att prata</u> med några kompisar och <u>ordna</u> ett jobb åt dig. När du <u>är</u> i jobbet <u>kan</u> din mamma <u>passa</u> Sara om det inte <u>går kan</u> jag <u>ordna</u> en barnvakt åt dig men vi <u>löser</u> det sen	mat ver, mat rel, mat, mat, mat, mat

Ahmeds brev hade extremt hög andel materiella processer, 65 procent, jämfört med Lindas 25 procent, ett utdrag visas i tabell 23. Brevet var också fyllt av konkreta lösningar på Lindas problem men uttryckte inte empati i samma grad, han visade sin medkänsla i handling, inte i medkännande ord eller erbjudanden om vidare kommunikation. Ahmeds brev hade störst andel materiella processer av samtliga undersökta elevtexter och han använde minst andel

mentala processer. Ahmed skrev ett kort brev, bara elva processer uttrycktes och endast två av de elva var mentala. Lindas brev innehöll 65 processer varav 35 var mentala. Fokus i Lindas brev var upplevelse medan fokus i Ahmeds brev var handling, vilket realiserar i de uttryckta processerna.

### 4.5.3 Förälskelse

I tabell 24 redovisas procentuell fördelning av de olika processtyperna som uttrycktes i elevtexterna i skrivuppgiften *Förälskelse*.

Tabell 24 Procentuell fördelning processtyper

Processtyper, procentuell fördelning <i>Förälskelse</i>					
Genre		Mat	Men	Rel	Ver
Berättelse	Text 1	42	20	32	6
Berättelse	Text 2	17	34	47	2

Nedan redovisas först ett utdrag ur processanalyserna av Elevtext 1 och 2 i tabell 25 och 26, därefter följer analysen i löpande text.

#### *Elevtext 1*

Tabell 25 Utdrag ur processanalys, Elevtext 1 *Förälskelse*

Processer i elevtext 1		
Händelse	En dag när jag <u>var</u> tidig till skolan, <u>stod</u> han och <u>hängde</u> över skåpen. Han <u>sa</u> högt till sina vänner, ”den tjejen vid skåpet <u>vill</u> jag <u>ha</u> ”. Jag <u>kollade</u> mig omkring, men det <u>fanns</u> ingen annan där. Jag <u>förstod</u> att de <u>måste ha varit</u> mig han <u>menade</u> . I det ögonblicket <u>fick</u> jag panik, mitt hjärta <u>dunkade</u> till tusen. Jag <u>fick</u> till ett litet leende och <u>småsprang</u> snabbt därifrån. Småflörtandet <u>pågick</u> i över två år, på olika sätt.	rel, mat, mat ver, rel, mat, rel, men, rel, men, mat, mat, mat mat, mat

#### *Elevtext 2*

Tabell 26 Utdrag ur processanalys, Elevtext 2 *Förälskelse*

Mentala och relationella processer i elevtext 2		
Beskrivning	Det <u>kommer</u> fram så otroligt mycket känslor när jag <u>hör</u> detta band, jag <u>vet</u> inte om jag <u>ska gråta</u> för att det <u>är</u> så oerhört fantastiskt eller om jag <u>ska skratta</u> för att jag <u>är</u> så lycklig. Jag <u>vet</u> inte hur jag <u>ska sitta</u> , <u>börjar göra</u> konstiga rörelser och <u>kan inte sitta still</u> . Jag <u>känner</u> lycka till musiken, som inte <u>går</u> att kontrollera. När jag <u>lyssnar på</u> dem <u>är</u> jag i en slags bubbla som ingen <u>får förstöra</u> , jag <u>är</u> helt inne i musiken och inget annat <u>är</u> av intresse för mig då. X X. Där <u>har</u> vi dem, bandet som alltid <u>kommer att finnas</u> i mitt hjärta.	men, men men, men, rel men, rel men, mat,mat mat, men mat, men,rel mat, rel rel rel, rel
Upplösning		

De två elevtexterna var byggda kring olika processtyper. Elevtext 1 innehöll 42 procent materiella processer medan elevtext 2 bestod av 17 procent. Materiella processer beskriver ett

görande, att något händer. Flickan beskrev hur hon genom att handla tog sig ur sin blyghet vilket förklarar att text 1 bestod av så stor andel materiella processer.

Elevtext 2 innehöll 47 procent relationella processer. Det stämmer väl överens med innehållet i texten som beskrev kärleken till ett band. Text 2 bestod av endast 17 procent materiella processer. Eftersom Text 2 handlade om en upplevelse och utlevelse av musik var det inte förvånande att 34 procent av processerna var mentala.

#### 4.5.4 Sammanfattning processtyper

Resultatet av analysen av processtyper visade att texterna varierar mycket vad gäller antal uttryckta processtyper. Trots att de olika skrivuppgifterna var tydligt uttalade av läraren valde eleverna att lösa dem med olika språkliga strategier, bland annat genom att välja olika processtyper. Lärarens instruktioner uppmanade eleverna att skriva utifrån egna upplevelser och/eller med engagemang. I instruktionen till insändaren skrev läraren att eleven skulle ta fasta på sitt eget engagemang och läraren uppmanade eleven att visa känslor. Lärarens instruktion innehöll fler mentala processer än vad som är vanligt i instruktioner. Instruktionen uttrycktes genom imperativformer av verbet.

En lyckad lösning av brevet skrivuppgift *Kvinnomisshandel* innehöll ungefär samma andel av de olika processtyperna som Linda/läraren använde i sitt brev (se tabell 19). Ahmed avvek genom att använda endast två procent mentala processer. Analysen av processtyper visar att val av verb har betydelse, olika verb gör olika saker med texten och bidrar till att bygga upp en genre.

Elevtexterna skrivna i tema *Förälskelse* visade tydliga skillnader i bruket av processtyper. Analyseras innehållet i texterna upplevs elevernas processval hänga samman med det innehåll som uttrycks.

Kunskapen om att ett verb kan uttrycka mer än tempus och delas in i olika processtyper skulle kunna hjälpa elever och lärare att resonera om vilka verb som kan vara verksamma i olika uppgifter.



## Kapitel 5 Diskussion

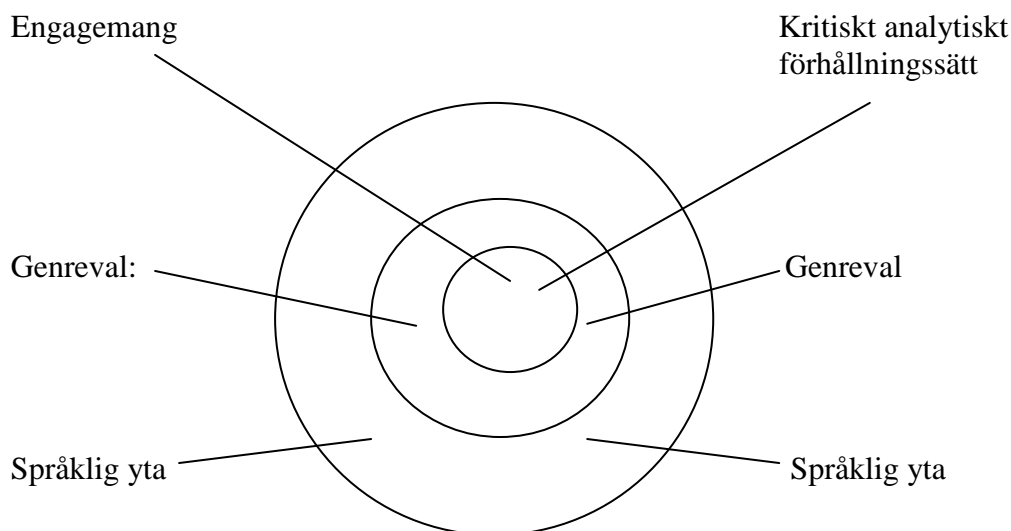
Nedan diskuteras resultaten i relation till studiens syfte och forskningsfrågor. Studiens syfte är försöka synliggöra den skrivpraktik som sex gymnasieelever tillämpar när de skriver texter inom en 50-poängskurs i sex och samlevnad.

De forskningsfrågor som följer med syftet är:

- Vilka specifika drag för skrivuppgifter i kursen i sex och samlevnad visar textanalyserna?
- I vilka genrer skriver elever skrivuppgifter i kursen sex och samlevnad?
- Hur kan ett skrivförlopp i kursen sex och samlevnad beskrivas?

### 5.1 Specifika drag, ämnesspråk och uppgiftskulturer

Textanalyserna visar att det tycks finnas ett ämnesspråk, som är typiskt för sex och samlevnad. Det kan sammanfattas så att läraren i skrivuppgifterna försöker få eleverna engagerade och att arbeta med att utveckla sin identitet. Ämnesspråket i kursen sex och samlevnad tycks karakteriseras av elevens närvaro i texten genom att läraren i uppgiftsformuleringarna tvingar fram elevens ställningstaganden bland annat genom att eleverna skriver i 1:a person singular. Elevernas skrivande skulle kunna illustreras som i figur 7 nedan. Det är en modell av ämnesspråket i sex och samlevnad där engagemanget är kärnan i texten vilket kräver ett genreval där engagemanget kan realiseras. Resultatet visar att läraren väljer genrer som insändare eller brev, där eleverna förväntas kunna uttrycka engagemang. På lektionerna får eleverna ett rikligt innehåll för att väcka detta engagemang. Hur genrer ska skrivas får eleverna veta genom att läsa lärarens instruktion. Formen för genren diskuteras alltså inte på lektionen. Det tycks som om den yttre cirkeln, den språkliga ytan som ytterligare manifesterar ett engagemang, inte aktualiseras på något sätt. För att klara skrivuppgiften måste eleverna hitta en språkform som fungerar, en språklig yta. Analyserna visar att eleverna har valt olika sätt att skriva. Modellen är inspirerad av Ask (2007) och i figur 7 nedan är de olika skikten i studenters akademiska skrivande inlagda till höger. Kärnan i det akademiska ämnesspråket är att utbilda studenter i ett kritiskt analytiskt förhållningssätt. För att uppnå syftet väljs genrer som exempelvis rapport och essä vilka realiseras i språkets yta. Modellen vill visa att det finns likheter när olika ämnesspråk ska beskrivas. En parallell är att det finns skäl till att en lärare ger eleverna en skrivuppgift och det finns ett skäl till varför skrivuppgiften formuleras som den gör. Det tycks som om detta ofta är en tyst kunskap som lärare inte alltid tydliggör för eleverna. Tanken är att modellen skulle kunna översättas till olika ämnesspråk. I kapitel 2 beskrevs exempelvis typiska naturvetenskapliga genrer såsom rapport – denna genre väljs i naturvetenskap för att exempelvis laborationer kräver ett koncist och tydligt språk som stegvis beskriver en hypotes, hur laborationen genomfördes samt vad som hände, typiskt för rapporten är att processkärnan ofta består av relationella processer samt att språket har många nominaliseringar och använder flera specifika begrepp.

**Sex och samlevnad****Akademiskt skrivande**

Figur 7 Olika skikt i elevers skrivande i sex och samlevnad och akademiskt skrivande (jmf. Ask, 2007).

Analysen av processtyper visade att andelen mentala processer är större än förväntat i exempelvis lärarens instruktion till insändare. Läraren valde att nästan övertydligt använda mentala processtyper, som till exempel: ”tycker, väcker känslor, välj, engagerar, argumentera, föreslå, tänk på”. För att framhäva instruktionen använde läraren istället imperativformer av verben. Hedeboe och Polias (2008) skrev att några tydliga gemensamma drag i instruktioner är att verben står i imperativ och de processer som uttrycks ofta är materiella, dvs. verb som uttrycker någon form av handlande. De två eleverna svarar olika på lärarens instruktion. I Insändare *Abort* består 14 procent av processtyperna av mentala processer jämfört med 30 procent i Insändare *Onani*.

I skrivuppgift *Kvinnomisshandel* består Läraren/Lindas brev av en stor andel mentala processer. Tinas brev följer lärarens mönster medan Ahmeds brev har mycket hög andel materiella processer.

Läraren väcker elevernas engagemang och läraren tycks välja genrer som passar för detta syfte. Är det rimligt att läraren i sex och samlevnad även ska undervisa om genresteg och språklig yta? Resultatet visar att elever inte är så säkra på hur de genrer som läraren efterfrågar ska skrivas. En skribent som känner till genrekonventionen för exempelvis insändare kan ägna mer kraft åt att bearbeta innehållet i texten. I sex och samlevnad skulle en del av undervisningen kunna vara att läsa insändare relaterade till ämnet. En kort textualisering där genresteg och typiska språkliga drag diskuterades skulle ge eleverna en ökad textkompetens. Det är svenskämnet som sak att fördjupa kunskapen om texter men om skolan ska lyckas med att ge eleverna textkompetens så behöver alla lärare arbeta med textens olika delar, funktion, innehåll och struktur.

## Uppgiftskulturer

I skrivuppgifterna eftersträvar läraren att locka fram elevens engagemang och empati genom att skapa skrivuppgifter som uppmuntrar elevens skrivande om egna erfarenheter och ställningstaganden i frågor som rör sex och samlevnad. Samtliga skrivuppgifter är så öppna att eleven själv kan välja hur djupt hon vill gå in i skrivuppgiften med sin egen identitet. Det blir särskilt tydligt i *Kulturmöten* där Insändare *Abort* är skriven utifrån ett exempel från filmen *Katolska kyrkan och kondomerna* (1996). Insändare *Onani* är skriven med ett djupt personligt engagemang där eleven blottar sina egna intima erfarenheter.

Brevet i skrivuppgift *Kvinnomisshandel* skapar inte lika stort engagemang, även om en av eleverna, Tina, löser uppgiften och omfattar både fakta och empati så visar lärarens kommentar till Ahmed att han inte skrev enligt lärarens önskemål. Det kan bero på att brevgenren gjorde uppgiften mera svårtillgänglig för honom. Det kan vara så att Ahmed inte är någon van brevskrivare. Bristande genrekunskap kan göra att eleven ställs utanför (jämför genreskolans kritik av skrivprocessen Luke, 1996; Rose, 2005). Det kan också bero på att han inte har samma kunskap som Tina om hur samhället kan stödja misshandlade kvinnor. För att få svar på det hade det krävts deltagande observation eller intervju med Ahmed och någon sådan är inte genomförd. Frågan är om en tydligare textualisering hade kunnat gynna Ahmed. En fråga som väcks är också hur Ahmed hade klarat ett prov där faktakunskaper skulle redovisas? Går han vilse i den fiktiva skribentrollen eller är det så att han inte förstår att han förväntas väva in sina kunskaper från lektionen i svaret till Linda?

Det tycks som om eleverna genomsådade lärarens konstruerade text och därmed inte blir lika berörda som eleverna i skrivuppgift *Förälskelse*, som är helt öppen för eleven: ”*Skriv om en förälskelse*”. Frågan är hur en lärarinstruktion med tydligare struktur hade påverkat elevtexten. Uppgiftstypen kan gynna elever med vana att skriva och elever med vana att skriva om privata ämnen, medan elever som inte har de erfarenheterna inte klarar uppgiften lika bra. En tydlig textualisering kunde ha gynnat elever med mindre skrivvana (Rose, 2005).

Hermansson Adler (2009) visade att uppgiftskulturen i biologiläroböcker ofta handlar om att söka fakta i lärobokstexten utan att eleven behöver använda sin förförståelse. Det är faktainnehållet som är det viktiga. Uppgiftskulturen vad gäller skrivuppgifter i kursen sex och samlevnad präglas av lärarens ambition att eleverna ska skriva engagerade, autentiska texter som utgår från egna erfarenheter samtidigt som eleverna kan/bör/ska hämta faktaunderlag från aktuell undervisning. Det är också viktigt att eleven använder sin egen erfarenhet. Skrivuppgifterna fungerar som inferenskedjor (Reichenberg, 2008) där eleverna utifrån en föreläsning får fortsätta att utveckla ämnet där skrivandet blir ett redskap för att utveckla och fördjupa kunskaper (Vygotsky, 1978; Dysthe 2003).

Eftersom uppgiftskulturen i kursen sex och samlevnad är fokuserad på innehållet riskerar elevernas texter att bli hybridgenrer då texten är skriven i två kulturer (jmf. Karlsson, 1997). Både brevet och insändaren är i den meningen hybridgenrer, då de utger sig för att vara brev eller insändare men i verkligheten är det skrivuppgifter i sex och samlevnad. Skrivuppgiften *Förälskelse* uppfattar jag som en mer autentisk kommunikationssituation: ”*Skriv om en förälskelse du minns*”. Läraren är den som ska läsa texten och någon fiktiv läsare presenteras inte, vilken implicit finns för både brevet och insändaren. En fråga som lärare i svenska ofta ställer sig är om eleverna ska skriva för att öva sig i att skriva eller för att de vill säga något. I sex och samlevnadskursen ges skrivuppgifter för att läraren vill få eleverna att tycka, tänka eller reagera. Uppgiftskulturen i sex och samlevnadskursen tycks vara att eleverna ska skriva om något som berör dem, inte för att öva. Det borde kunna vara ett gyllene tillfälle att även tala om textens struktur.

Uppgiftskulturen i kursen i sex och samlevnad tycks stödja Liberg et. al. (2002) som menar att lärare måste överväga hur de väljer och formulerar skrivuppgifter för att skapa läroprocesser som ger eleverna möjlighet att i olika skrivuppgifter bli ett med olika former av texter i genuina möten och meningsskapande aktiviteter. Resultaten stöds också av Ongstad (2004) som menade att uppgiftskulturen blir ett slags kanon för ämnet.

## 5.2 Genresteganalys

Av sex analyserade elevtexter är fem argumenterande i något genresteg. Uppgifterna kan ta sig olika uttryck, som i de tre analyserade skrivuppgifterna, en skrivpraktik inom kursen sex och samlevnad skulle kunna beskrivas i termer av engagemang manifesterat i texter med argumenterande drag.

Trots att genrererna brev och insändare är vanliga utanför skolan väljer de fyra elever vars texter analyseras inom temana *Kulturmöten* och *Kvinnomisshandel* att lägga in genresteget **situationsmarkör** som placerar texterna i skolans värld. Detsamma gäller stegen **koppling** och **skolarbete** där eleven återkopplar till lektionsinnehåll. Jag tolkar det så att insändaren och brevet inte är vilka insändare och brev som helst utan kontextberoende i skolan. Ett annat exempel är hur läraren som läsare styr elevens skrivande vilket är tydligast i Tinas brev, eftersom hon anpassar innehållet i brevet till läraren som läsare. Den fiktiva Linda kan knappast ha något intresse av att veta att det finns 133 kvinnojourer i landet. Ytterligare ett exempel är insändare *Onani* i skrivuppgift *Kulturmöten* som avviker från normen i genresteganalysen främst genom att den är uppbyggd av flera olika genresteg: rapport, skolarbete, återberättande och argumenterande. Texten är inte genretypisk och anknytningen till lektionsinnehåll gör att den inte i sin helhet fungerar utanför skolkontexten.

De texter eleverna skriver i uppgifter i kursen sex och samlevnad tycks bidra till att skapa en skrivpraktik gällande såväl uppgiftskulturer, skolskrivande som genreutmaningar. Elevtexterna är dialogisk i den meningen att den är både kontextberoende och kontextbestämmande. Den dubbla dialog som uppstår finns alltid närvarande i textproduktion (Nestlog, 2009). Skrivuppgifterna har det dubbla syftet att ge eleverna möjlighet att reflektera omkring frågor som rör den nära identitetssfären samtidigt som det är texter som är föremål för lärarens bedömning. Ett exempel på detta är insändare *Onani*, där eleven skriver personligt om ett för många tabubelagt ämne, och dessutom i formen av en insändare. Resultatet blir ingen vanlig insändare, utan kan beskrivas som en genreutmaning till de insändare vi är vana att läsa. Detta stöds av också av Nestlog (2009) som pekar på den historiska aspekten av hur genrer utvecklas. I figur 1 sidan 10 visualiseras den dubbla dialog som finns närvarande i textproduktion.

## 5.3 Skrivförlopp

I studien har tre olika sätt att analysera skrivförlopp prövats (Geijerstam, 2006; Christie, 2002, Gibbons 2006). Analyserna visar att tyngdpunkten i temat *Kulturmöten* rör innehållet, inte den text som ska skrivas. Det skrivförlopp som genrepdagogen föreskriver är ett explicit undervisande om den genre inom vilken eleverna ska skriva. Skrivuppgiften är inte explicit genomarbetad. Visserligen står det i instruktionen: "Det kan vara ett sätt att se på en människa, situation eller företeelse som väcker dina känslor. Välj ett ämne som engagerar dig av en eller annan anledning och tyck till! Argumentera för och emot och förslå gärna förändringar eller åtgärder." Eleverna har tidigare läst en insändare i samband med tema *Kvinnomisshandel*, och även om syftet med läsningen av insändaren inte var att textualisera så finns texten som gemensam erfarenhet i klassen. Det rör sig också om elever som går sista



året på gymnasiet vilka kan förväntas ha skrivit insändare tidigare under sin skoltid. Analyserna visade att skrivförloppet blev tydligare synliggjort i den modell som af Geijerstam (2006) använde. Christies (2002) begrepp initierande och inventerande innefattar både textualisering och kontextualisering. I de fall då längre skrivförlopp ska följas kan en första analys göras utifrån Christie och en mer förfinad utifrån af Geijerstam. I skrivuppgift *Kulturmöten* arbetar läraren mycket medvetet och genomarbetat med att bygga kunskap omkring ämnesområdet medan skrivuppgiften inte blir föremål för någon analys eller gemensamt bygge. En fråga som kvarstår är vad det betyder för olika elever att att textualiseringen inte genomförs.

I inledningen beskrevs kort hur starkt genrekunskapen värderas när eleverna skriver nationella prov i svenska. Sex och samlevnad har få timmar för att bearbeta ett komplext och brett innehåll som kräver tid, då det berör elevers identitet och integritet på ett djupt plan. Det kan vara svårt för läraren i sex och samlevnad att också hinna med att undervisa om olika genrer. Analysen av skrivförloppet visade också att läraren inte lägger mycket tid på att tala om hur skrivuppgiften ska struktureras medan konstruktionen av innehållet tar stort utrymme. En intressant jämförelse vore att se hur ett motsvarande skrivförlopp i ämnet svenska skulle beskrivas. Det är troligt att förhållandet mellan textualisering och kontextualisering skulle vara det omvända. I ämnet svenska ska eleverna bland annat skriva argumenterande texter, vilket analyserna visar att läraren i sex och samlevnad också efterfrågar. Den skönlitteratur som läses i gymnasiets Svenska B tar ofta upp teman vars innehåll skulle kunna fördjupas i sex och samlevnad. Om lärare i svenska och sex och samlevnad tydliggjorde vilka kunskapskrav de ställer på eleverna och vilka texter elever förväntas skriva, skulle kanske elevernas lärande kunna utvecklas gynnsammare. Samarbetet kring skrivförlopp mellan svensklärare och lärare i sex och samlevnad skulle kunna gynna eleverna men då krävs kanske en medvetenhet om vilka genrer elever skriver i sex och samlevnad och att lärare även i sex och samlevnad använder sig av modellering i form av textualisering (Geijerstam 2006). I Norge beskriver kursplanerna i Kunnskapsløftet (2006) bland annat vad det innebär att läsa, tala och skriva inom olika ämnen. Om en samverkan kring innehåll och texter i sex och samlevnad respektive svenska kom till stånd, kunde sex och samlevnadsämnet bistå med ett innehåll som engagerar och ämnet svenska kunde undervisa om genre och struktur vilket skulle kunna ge alla elever trygghet i skrivandet, även de som inte har självklara genreförebilder med sig hemifrån (Luke, 1996; Rose, 2005).

Lärares ökade medvetenhet och kunskap om vilka genrer som de förväntar sig att eleverna ska skriva, borde kunna skapa ett sådant utrymme för samarbete. Detta väcker frågor om hur skrivundervisningen bedrivs. För en elev måste det vara förvirrande att det i vissa fall, som i det nationella provet, är avgörande att följa en given struktur när hon skriver, medan det i andra fall inte alls är viktigt med struktur, då det är engagemanget som är centralt.



## Kapitel 6 Metodkritik

Nedan följer en kritisk diskussion avseende studiens material, genomförande och analysredskap.

### 6.1 Material och genomförande

Om jag från början hade vetat hur omfattande analyserna skulle komma att bli hade jag valt att använda färre analysredskap. Jag hade även ansträngt mig för att följa några elever under hela kursen för att se hur deras skrivande växlade mellan olika skrivuppgifter. En kartläggning och analys av alla skrivna elevtexter, det vill säga även anteckningar från lektioner och prov hade givit en fylligare bild av ämnesspråket i sex och samlevnad. En analys även på ordnivå hade givit ytterligare viktig information om texterna skrivna i sex och samlevnad.

### 6.2 Analysredskap

En fråga som väcks är vilken kunskap olika analysmetoder ger om ämnesspråk, uppgiftskulturer och texter i kursen i sex och samlevnad. En följdfråga blir vilka analysverktyg som kan vara användbara i en förnyad studie av skrivuppgifter och elevtexter i sex och samlevnad.

#### 6.2.1 Genresteganalys

Genresteganalysen visar att det är fruktbart att utgå från hela texten för att se hur texten är uppbyggd i olika steg. Analysen av elevtexter visar att eleverna löser lärarens skrivuppgifter på olika sätt. Ibland kan instruktionen om genre medföra svårigheter för eleven, till exempel Ahmed som inte riktigt skriver som läraren förväntat sig då han håller sig inom ramen för vad som konstituerar ett brev men inte redovisar önskat innehåll. Ett annat exempel är elevtext *Onani*, som verkligen svarar upp mot det innehåll som läraren förväntade sig men där genren är en utmaning av den insändare som vi är vana vid att läsa. Genresteganalysen visar också att det finns argumenterande steg i fem av de sex elevtexterna. Genresteganalysen visar även vilka texter läraren vill att eleverna ska skriva och eftersom genre har ett bestämt socialt syfte (Gibbons 2006) visar analysen lärarens syfte med skrivuppgifterna. Genresteganalys borde alltså vara en del av textanalysen som inom ämnesdidaktik kan ge svar på frågor om texters uppbyggnad och i förlängningen även information om vilka genrer som är specifika för ämnet eller momentet.

#### 6.2.2 Processtypanalys

Läraren förväntar sig texter skrivna med engagemang och empati. Analysen av processtyper ger en ny relief åt texterna. Även om det inte alltid är självklart vilken process som uttrycks, så tycks det som om insikten om denna dimension i språket är ett område som kan komma att kunna bidra till en mer dynamisk undervisning om text i funktion. Genresteganalysen som visar på textens olika genresteg pekar på att olika texttyper använder verb som uttrycker olika processer beroende på vilket syfte skribenten har med sin text. Dessa skillnader i användning av verb kan ses som ett uttryck för elevernas olika syften med sina insändare. Insändare *Abort* beskrev med relationella processer en företeelse och ville åstadkomma en förändring genom handling. Insändare *Onani* beskrev också en företeelse

med hjälp av relationella processer men använde mer utrymme till att beskriva egna erfarenheter och upplevelser i samband med sina frågor om onani. Forskning som undersöker processtyper i elevtexter skrivna i olika ämnen skulle i förlängningen kunna ge lärare ett gott verktyg när de skall tala om sitt ämnesspråk.

### 6.2.3 Innehållsled

I skrivuppgift *Kvinnomisshandel* analyserades innehållsleden i genresteget orientering. Genom att läraren gav eleverna en förebild, mall eller struktur, kunde eleverna brev påverkas genom att de kopierade lärarens struktur. Innehållsanalysen visade att brevskrivarna förhöll sig olika nära lärarens modellbrev där Tina svarade med samma struktur och ett språk i samma stil som lärarens brev. Analysen av brevens innehållsled visar tydligt skillnaden i Tinas och Ahmeds svar. Min uppfattning är att analysmetoden inte lämpar sig för stora material men kan användas för att undersöka hur styrande modeller är för elevtexter, något som kan vara intressant för vidare forskning inom genrepedagogiken där textualisering betonas.

### 6.2.4 Interpersonell analys

Hur interagerar elever med andra i sina texter? Talar de till någon och går det att höra elevens röst genom texten? Hur skapas roller och relationer? För att undersöka detta valde jag att analysera några interpersonella drag i skrivuppgift *Kulturmöten*. Analysen av modalitet och språkhandlingar visar att eleverna enbart använder påståendesatser och modala hjälpverb i begränsad omfattning. En utvidgad analys till ordnivå kunde ha visat vilka värderingar som eleverna uttrycker med sina ordval. Min uppfattning är att analysen av modalitet och språkhandlingar i denna studie är för tunn. Blir eleven medveten om att val av modala hjälpverb och val av vilka språkhandlingar som uttrycks påverkar läsningen av texten skulle detta kunna bli ett verktyg för att tydligare kunna uttrycka det engagemang som ämnet kräver.

Analysen av mottagar- och skribentreferenser visar att bruket av första och andra person är starkt bidragande till att skapa närvaro i texten och även för att väcka engagemang. Även denna analys borde göras på ett större material.

### 6.2.5 Skrivförlopp

Studien visar att en analys av skrivförloppet berättar om elevens förutsättningar för textproduktion i skolan. Jämförelser mellan olika ämnen och olika stadier kopplat till elevernas resultat vore skulle kunna ge fördjupad kunskap om skrivdidaktik.

De olika analysmetoderna passar olika väl för olika typer av skrivförlopp. Jag menar att denna studie hade vunnit på en fördjupad analys enligt Geijerstam (2006), där metoden hade innefattat även intervjuer med eleverna för att få veta vilken funktion uppgiften hade för dem. En metodiskt tydlig analys av lärarens kommentarer till elevernas texter skulle också ha givit större utbyte av analysen av skrivförloppet. Min erfarenhet är att lärare inte så ofta arbetar med att modellera textgenrer för eleverna. I de fall det förekommer är det vanligast i tidigare skolor då Gibbons (2006) kan vara en lämplig analysmodell.

## Kapitel 7 Slutord

### Vidare forskning och möjliga konsekvenser för undervisningen

Det har varit spännande att undersöka skrivuppgifter i kursen sex och samlevnad. En fråga som väcks är hur lärare i sex och samlevnad kan göras medvetna om de gemensamma drag som framträder för skrivuppgifter i kursen sex och samlevnad. Om lärare i andra ämnen än svenska kunde förmedla vilka ämnesspecifika genrer som skrivs inom ämnet så skulle svenskläraren kunna fördjupa kunskapen om den språkliga ytan, det vill säga vilka språkliga uttryck och vilka strukturer som genren kräver. Läraren i sex och samlevnad skulle kunna formulera vad som är ämnets kärna och i samband med att skrivuppgifter ges till eleverna definiera genrer som uppfyller de syften som läraren har med skrivuppgiften (jmf figur 7). Svenskläraren kan undervisa om aktuell genre, dess struktur och språkliga särdrag. För att detta ska bli möjligt krävs att lärare i alla ämnen har kunskap om text och hur texter funktionellt bygger upp en ämnesdiskurs. Därigenom kan svenskläraren och ämnesläraren tillsammans skapa skrivförlopp där såväl kontextualisering som textualisering ges utrymme. De utkast till nya kursplaner i svenska på grundskola (Skola 2011) och gymnasium (Gy 2011) pekar i riktning mot krav på ökad genrekompentens hos eleverna och därmed också hos de undervisande lärarna.

Forskning om text i skolan behövs. Denna undersökning är begränsad, ändå är den alldeles för bred. Forskning som undersöker hur elever och lärare arbetar med interpersonella relationer i texter i sex och samlevnad skulle vara ett intressant område att fördjupa. Ett annat område som vore intressant är att undersöka hur processer uttrycks och används i olika texter och vad det kan säga om texterna. I studien har bland annat uppgiftskulturer i sex och samlevnad undersökts. Hur skulle andra ämnen beskriva sina behov av genrer utifrån ämnets syfte och vilka språkliga krav ställer detta? Flera ämnen skulle också kunna beskrivas utifrån figur 7 sidan 54. Sådan forskning skulle tydliggöra ämne och behov av genrer och skulle kunna underlätta dialogen mellan olika lärargrupper. Kunskapsprocessen skulle också medföra en ökad kunskap om texter och texters betydelse och i förlängningen vikten av att välja relevanta skrivuppgifter för eleverna. Det innefattar också genrestudier där även undersökningar av hur medvetenhet om den dubbla dialogen kan påverka lärares undervisning och elevers texter.

## Litteraturlista

- Ask, Sofia. (2007). *Vägar till ett akademiskt skriftspråk*. Växjö: Växjö Universitet
- Bengtsson, Viktoria Katz & Wallin, Anita. (2009). *Kartläggning av utbildning i sex och samlevnad vid lärarutbildningarna i Sverige 2008*:  
[http://www.ipd.gu.se/enheter/amnesdidaktik/Forskning/sex\\_och\\_samlevnad/](http://www.ipd.gu.se/enheter/amnesdidaktik/Forskning/sex_och_samlevnad/)
- Berge, Kjell Lars, Coppock, Patrick & Maagerø, Eva (red) (1998). *Å skape mening med språk. En samling artikler av M.A.K.Halliday, R.Hasan og J.R Martin*. Oslo: Landslaget for norskundervisning/Cappelen
- Blåsjö, Mona. (2004). *Studenters skrivande i två kunskapsbyggande miljöer*. Stockholm: Almqvist och Wiksell International
- Bäckman, Maria. (2003). *Kön och känsla: samlevnadsundervisning och ungdomars tankar om sexualitet*. Diss. Stockholm : Univ.
- Bruner, Jerome, (1990). *Acts of meaning*. Cambridge, Mass: Harvard University Press
- Christie, Frances. (2002). *Classroom Discourse Analysis. A Functional Perspective*. New York: Continuum
- Doheny-Farina, Stephen, & Odell, Lee 1985. Ethnographic research on writing. Assumptions and methodology. I Lee Odell & Dixie Goswami, *Writing in nonacademic settings*. New York: The Guilford Press.
- Dysthe, Olga. (1996). *Det flerstämmiga klassrummet*. Lund: Studentlitteratur
- Dysthe, Olga (red). (2003) *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur
- Elbow, Peter. (1981). *Writing with Power: Techniques for Mastering the Writing Process* USA: Oxford University Press
- Forsberg, Margareta. (2005). *Brunetter och blondiner: om ungdom och sexualitet i det mångkulturella Sverige*. Diss. Göteborg: Göteborgs universitet, 2005.
- Englund, Boel & Ledin, Per (red.). (2003). *Teoretiska perspektiv på sakprosa*. Lund: Studentlitteratur
- Freedman, Aviva. (1993). Show and tell? The role of Explicit teaching in the Learning of New Genres. *Research in the Teaching of English*, 27(3).
- Geijerstam, Åsa af. (2006). *Att skriva i naturorienterande ämnen i skolan*. Uppsala: Uppsala universitet, Institutionen för lingvistik och filologi
- Gibbons, Pauline. (2006). *Stärk språket Stärk lärandet: Språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt för och med andraspråkselever i klassrummet*. Uppsala: Hallgren & Fallgren
- Halliday, Michael, A. K. (2004). *An introduction to Functional Grammar*. London: Arnold
- Hammarén, Nils. (2008) *Förorten i huvudet: unga män om kön och sexualitet i det nya Sverige*. Diss. Göteborg: Göteborgs universitet
- Hedeboe, Bodil. (2002) *Når vejret læser kalenderen- en systemisk funktionel genreanalyse af skriftpædagogiske forløb*. Ph.d.-afhandling. Dansk institut for gymnasiepædagogik, Syddansk Universitet
- Hedeboe, Bodil & Polias, John. (2008) *Genrebyrå: En pedagogisk funktionell grammatik i kontext*. Uppsala: Hallgren & Fallgren
- Hermansson Adler, Magnus. (2009) *Sex och samlevnad – läroboksanalys*. Rapport 2 inom projektet Utveckling av forskningsbaserad undervisning i Sex och Samlevnad för lärarutbildning och skola  
[http://www.ipd.gu.se/digitalAssets/1281/1281098\\_Rapportdel2.pdf](http://www.ipd.gu.se/digitalAssets/1281/1281098_Rapportdel2.pdf)

- Hertzberg, Frøydis. (2006). Genreskrivning under senare skolår: att berätta räcker inte. I: Bjar, Louise (red.), *Det hänger på språket!* Lund: Studentlitteratur
- Hoel, Torlaug Løkensgard. (1997). Inoverretta og utoverretta skriveforskning og skriveteoriar. I: Evensen L V & Hoel, Torlaug Løkensgard (red.) *Skriveteorier og skolepraksis*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag
- Holmberg, Per & Karlsson, Anna-Malin. (2006). *Grammatik med betydelse. En introduktion till funktionell grammatik*. Uppsala: Hallgren & Fallgren
- Karlsson, Anna-Malin. (1996). Textnormer i och utanför skolan – att skriva insändare på riktigt och på låtsas. I: Håkansson, Gisela, Lötmarker, Lena, Santesson, Lillemor, Svensson, Jan & Viberg, Åke. (red.) *Svenskans beskrivning 22. Förhandlingar vid Tjugoandra sammankonsten för svenskans beskrivning*. Lund: Lund University Press .
- Karlsson, Anna-Malin. (2006). *En arbetsdag i skriftspråkssamhället Ett etnografiskt perspektiv på skritspråksanvändningen i vanliga yrken*. Småskrift från Språkrådet. Stockholm: Norstedts Akademiska förlag
- Kindeberg, Tina. (1997). *Undervisningens möjligheter att förändra elevernas tänkande inom området aids och sex*. Lund: Lund University
- Kullberg, Birgitta. (1996). *Etnografi i klassrummet*. Lund: Studentlitteratur
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Kunnskapsloftet*  
<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/tema/grunnopplaring/kunnskapsloftet/nye-elementer-i-lareplaner-for-fag.html?id=426334>
- Ledin, Per. (2002). *Genrebegreppet – en forskningsöversikt*. Lund: Studentlitteratur
- Liberg, Caroline, Edling, Agnes, Folkeryd, Jenny W. & Geijerstam, Åsa af. (2002). Analys- och tolkningsramar för elevers möte med skolans textvärldar. I: Lise Iversen Kulbrandstad og Gunvor Sjølie (red.) ”På Hamar med norsk”. *Rapport fra konferansen ”Norsk på ungdomstrinnet” januar 2001. Del I: Skrivning og lesing*. Elverum: Høgskolen i Hedmark: Rapport nr. 11. 2001. (s. 21-32).  
<http://www.skeptron.uu.se/broadly/sec/p-liberg-02-analys-o-tolkn.pdf>
- Luke, Alan. (1996) Genres of power: Literacy education and the production of capital. I: Hasan, Ruqayia & Williams, Geoffs (eds). *Literacy in society*. London: Addison Wesley Publishing Company
- Maagerø, Eva. (2005) *Språket som mening: Innføring i funksjonell lingvistikk for studenter og lærere*. Oslo: Universitetsforlaget
- Moslet, Inge & Lars Sigfrid Evensen (red). (1991). *Skrivepedagogisk fornying*. Oslo : Ad Notam Gyldendal
- Myndigheten för skolutveckling. (2005). *På jakt efter kvalitet – vad hände efter kvalitetsgranskningen i Hela livet-50 år med sex och samlevnadsundervisningen*  
[http://www.skolverket .se](http://www.skolverket.se)
- Nestlog, Ewa, Bergh. (2009). *Perspektiv i elevtexter: Skriftligt argumenterande i grundskolans mellanår*. Växjö: Växjö universitet
- Nilsson, Nils-Erik. (2002). *Skriv med egna ord. En studie av läroprocesser när elever i grundskolans senare år skriver ”forskningsrapporter*. Malmö: Avhandlingar från lärarutbildningen vid Malmö högskola 3.
- Ongstad, Sigmund (red.). (2004). *Fag og didaktikk i lærerutdanning – kunnskap i grenseland*. Oslo: Universitetsforlaget
- Reichenberg, Monica. (2008). *Vägar till läsförståelse. Texten, läsaren och samtalet*. Stockholm: Natur och kultur

- Rose, David. (2005). Democratising the classroom: a literacy pedagogy for the new generation. I: *Journal of Education*, 37.
- Rosengren, Karl-Erik, & Arvidsson, Peter. (2002). *Sociologisk metodikk*. Stockholm: Liber
- Sandström Madsén, Ingegärd. (1997). *Skriva för att lära. Skrivande och samtal som redskap för en bättre undervisning*. Kristianstad: Centrum för kompetensutveckling, Högskolan i Kristianstad
- Schleppegrell, Mary J. (1994). *The Language of Schooling A Functional Linguistics Perspective*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum
- Skolverkets rapport nr 160. (1999). *Nationella kvalitetsgranskningar 1998*. Stockholm: Liber.
- Skolverkets rapport nr 180. (2000). *Nationella kvalitetsgranskningar 1999*. Stockholm: Liber.
- Skolverket (2003). *Utbildningsresultat för elever med utländsk bakgrund Dnr. 01 – 2003:2442*
- Ullström, Sten-Olof. (2006). Läroboken som lärare Uppgiftskulturer i läromedel för gymnasieskolan I: *Fjärde nationella konferensen i svenska med didaktisk inriktning Tala, lyssna, skriva, läsa, lära – modersmålsundervisning i ett nordiskt perspektiv Umeå 16 – 17 november 2006*  
[http://www.educ.umu.se/forskning/smdi/konferenser/vaxjo/bok\\_sigrell.pdf](http://www.educ.umu.se/forskning/smdi/konferenser/vaxjo/bok_sigrell.pdf)
- Utbildningsdepartementet. (2006). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet förskoleklassen och fritidshemmet – LPO 94*. <http://www.skolverket.se>
- Utbildningsdepartementet. (2009). *Läroplan för de frivilliga skolformerna- LPF 94*. <http://www.skolverket.se>
- Wikman, Tom. (2004). *På spaning efter den goda läroboken. Om pedagogiska texters lärande potential*. Åbo: Åbo Akademi Förlag.
- Vygotsky, Lev. (1978). *Mind in Society*. Cambridge: Harvard University Press.
- Palmér, Anne och Östlund-Stjärnegårdh, Eva (2005). *Bedömning av elevtext. En modell för analys*. Stockholm: Bokförlaget Natur och Kultur.
- .....

#### Film:

*Katolska kyrkan och kondomerna*, 2004. SVT1, torsdag 26 februari 2004 kl 22.00



# Bilagor

## Bilaga 1 Planering

Klass: XX Sex och samlevnad ht 08

Hösttermin, lektionsinnehåll

V 35

Må: Introduktion, presentation, planeringsönskemål

Ti: "Heta stolen" Anonyma frågor, planeringsgenomgång

V36

Må: Förälskelsen, Skrivuppgift

Ti: Partnerval

V37

Må: Kärlekens kroppsspråk

Ti: Debuten, kroppen

V38

Må: Specialdag

Ti: Samlagets fysiologi

V39

Må: Prevmedel, abort och könssjukdomar

Ti: Prevmedel, abort och könssjukdomar, presentationer

V40

Må: Rep, instuderingsfrågor

Ti: Prov 1

V41

Må: Svartsjuka, makt och gränser

Ti: Svartsjuka, makt och gränser, skrivuppgift

V42

Må: Våldtäkt

Ti: Sexuella övergrepp på barn

V43

Må: Sexuella problem och behandling

Ti: Studiedag för lärare

V44 HÖSTLOV

V45

Må: Sexuella minoriteter

Ti: Homo- bi-transsexualitet

V46

Må: rep instuderingsfrågor

Ti: Prov 2

V47

Må: Specialdag, utvecklingssamtal

Ti: Sexuella fantasier

V48

Må: Porr på gott och ont

Ti: Kulturmöten ( extern föreläsare)

V49

Må: Kulturmöten, skrivuppgift

Ti: Kulturmöten, skrivuppgift

V50

Må: Graviditet och föräldraskap (barnmorska från förlossningen)

Ti: Graviditet och föräldraskap, barnlöshet, adoption

V51

Må: rep instuderingsfrågor

Ti: Prov 3

## Bilaga 2 Instruktion insändare

### Kulturmöten/kulturkrockar

Skriv en insändare om något du tycker är rätt eller fel, bra eller dåligt med koppling till avsnittet om kulturmöten/kulturkrockar. Det kan vara synen på en tradition, sedvänja, norm, regel eller lag. Det kan vara ett sätt att se på en människa, situation eller företeelse som väcker dina känslor. Välj ett ämne som engagerar dig av en eller annan anledning och tyck till! Argumentera för och emot och förslå gärna förändringar eller åtgärder. Nedan följer förslag på ämnen men du väljer fritt ur hjärtat! Tänk på att flera ämnesval kan delas upp i delområden tex äktenskap som kan handla om månggifte, tvångsäktenskap, giftermålsålder, barnäktenskap, registrerat partnerskap, osv. Uppfostran kan handla om synen på barn och barns rättigheter, barnmisshandel, om skillnader mellan flickor och pojkar, osv. Du får gärna välja ett sådant delområde.

1. Partnerval
2. Oskulden
3. Äktenskap
4. Skilsmässa
5. Onani
6. Heder
7. Preventivmedel
8. Abort
9. Könstymning
10. Omskärelse
11. Homosexualitet
12. Uppfostran
13. Sex- och samlevnadsundervisning
14. Prostitution
15. Barnlöshet
16. Våldtäkt
17. Valfritt ämne inom kulturmöten/kulturkrockar

Uppgiften skall vara klar att lämnas in senast tisdagen den nionde december.

## Bilaga 3 Antal processer i samtliga texter

Tabell Antal processer i samtliga texter.

Materiell (Mat), Mental (Men), Relationell (Rel) och Verbal (Ver)

Antal processer, samtliga texter

Processer:	Antal	Mat	Men	Rel	Ver
Skrivuppgift1 Förälskelse					
Elevtext 1	65	27	13	21	4
Elevtext 2	53	9	18	25	1
Kvinnomisshandel					
Linda/läraren	62	15	22	18	7
Elevtext 1 Tina	48	18	15	10	5
Elevtext 2 Ahmed	17	11	2	3	1
Kulturmöten					
Instruktion/lärare	18	4	9	3	2
Text 1 Abort	21	7	3	10	1
Text 2 Onani	89	20	27	37	5