



Linnéuniversitetet

Kalmar Växjö

Självständigt arbete 15p

Skrivförlopp i läromedel för svenska i årskurs 4

En komparativ läromedelsanalys av textkedjor, textsamtal och texttypologi



Författare: Anna Emriksson & Sara Holgersson

Handledare: Sergej Ivanov

Examinator: Stina Ericsson

Termin: VT17

Ämne: Svenska språket

Nivå: Avancerad nivå

Kurskod: 4GN03E

Abstract

The aim of the study is to analyse and compare two textbooks of Swedish in grade 4 with the focus on how the teaching of writing is arranged in the textbooks. The comparison is made on the basis of the analytical categories *text chains*, *text conversations* and *text typologies*, which are the categories that make up a writing process. The analysis of the text chains in the textbooks reveals which activities occur and their order in the writing process. Text conversations are analysed on the basis of the different focuses, anchorage, function and model, which concern the purpose and direction of the conversation. The text typologies are likewise analysed in terms of different direction, since a text can either be text-oriented, writer-oriented or reader-oriented. The analysis shows that the writing process in the textbooks has many similarities. The greatest similarity is that a specific type of text is the central field of work in every writing process. All writing processes begin with an activity where the pupils read a model text. Both textbooks also attach great importance to different types of language-developing activities such as teaching grammar, selected for its relevance in the writing of the specific type of text. All writing processes give the pupils knowledge in both the form and linguistic features of the particular text type through oral text conversations and written activities. The writing process in both textbooks ends with an individual writing activity where the pupils themselves produce and revise a text in the particular text type. For the concluding activity the textbooks differ in the suggested preparations, for instance in the arrangement of the activity immediately connected to the concluding activity.

Key words

Textbook analysis, writing process, teaching writing, text chains

English title

The writing process in textbooks for Swedish in grade 4: A comparative textbook analysis of text chains, text conversations and text typology

Tack

Vi vill framföra vårt varmaste tack till vår handledare Sergej Ivanov som i tid och otid bistått med sin kunskap och sitt engagemang.

Innehållsförteckning

1 Inledning	1
1.1 Syfte och frågeställningar	1
2 Teoretiska utgångspunkter och bakgrund	2
2.1 Teoretisk utgångspunkt	2
2.2 Skrivundervisning i den svenska skolans styrdokument	3
2.3 Läromedelsforskning	4
2.4 Forskning om skrivundervisning	4
3 Metod och material	6
3.1 Urval	6
3.1.1 <i>Zick Zack skrivrummet 4</i>	7
3.1.2 <i>Språskrinet Alien</i>	7
3.2 Analysmodell	7
3.2.1 <i>Textkedja</i>	8
3.2.2 <i>Textsamtal</i>	9
3.2.3 <i>Texttypologi</i>	10
3.3 Metodkritik	10
3.4 Vetenskapsrådets etiska förhållningsregler	11
4 Resultat	12
4.1 Textkedjor	12
4.1.1 <i>Zick Zack</i>	12
4.1.2 <i>Språskrinet</i>	14
4.1.3 <i>Jämförelse av textkedjor</i>	15
4.2 Textsamtal	16
4.2.1 <i>Zick Zack</i>	16
4.2.2 <i>Språskrinet</i>	18
4.2.3 <i>Jämförelse av textsamtal</i>	18
4.3 Texttypologi	18
4.3.1 <i>Zick Zack</i>	18
4.3.2 <i>Språskrinet</i>	19
4.3.3 <i>Jämförelse av texttypologi</i>	19
5 Diskussion	20
Referenser	23
Bilagor	I
Bilaga A Mailkontakt med Sanoma utbildning	I
Bilaga B Mailkontakt med Majema	II
Bilaga C Textkedjor i <i>Zick Zack</i> kapitel 1, steg 2–4. Aktivitet 11–28	III

Tabellförteckning

Tabell 1. Textkedjor i <i>Zick Zack</i> kapitel 1, återberättande text steg 1. Aktivitet 1–5.....	13
Tabell 2. Textkedjor i <i>Zick Zack</i> kapitel 1, återberättande text steg 1. Aktivitet 6–10...	13
Tabell 3. Textkedjor i <i>Språkskrinet</i> kapitel 1, berättande text. Aktivitet 1–5.....	15
Tabell 4. Textkedjor i <i>Språkskrinet</i> kapitel 1, berättande text. Aktivitet 6–10.....	15
Tabell 5. Textkedjor i <i>Zick Zack</i> kapitel 1, återberättande text steg 2.....	III
Tabell 6. Textkedjor i <i>Zick Zack</i> kapitel 1, återberättande text steg 3.....	III
Tabell 7. Textkedjor i <i>Zick Zack</i> kapitel 1, återberättande text steg 4.....	III

1 Inledning

Dagens lärare står inför ett avgörande beslut när de ska välja läromedel till sin undervisning. Utifrån det stora urval av läromedel som finns på marknaden idag kan valet upplevas svårt. Valet kan försvåras ytterligare av att det inte längre görs någon statlig granskning av de läromedel som används inom skolan (Ammert 2011:17). Detta ställer krav på rektorer och lärare eftersom de förväntas granska och själva avgöra huruvida läromedlen är anpassade till den aktuella läroplanen (Ammert 2011:17). Med anledning av detta är det viktigt för verksamma inom skolan att få kunskap i hur man kan analysera läromedel. Att läromedel och framförallt läroböcker har en ytterst central roll i undervisningen som bedrivs i skolan är ytterligare en anledning till att dessa kunskaper är av stor betydelse (Ammert 2011:17).

Det framgår av den svenska skolans läroplan att eleverna efter avslutad skolgång ska kunna uttrycka sig skriftligt på ett nyanserat sätt (Skolverket 2016b:13). Skrivandet kan därför ses som en viktig del i undervisningen som ingår i alla skolämnen, men främst i ämnet svenska. I föreliggande studie undersöks hur skrivundervisningen är upplagd i läromedel för ämnet svenska. Studiens analys avser att ge verksamma lärare möjlighet att på ett överskådligt sätt se hur läroböcker som förekommer ute på skolor förhåller sig till skrivundervisning. Förhoppningen är också att studiens resultat ska ge lärare ytterligare möjlighet att reflektera över sin egen skrivundervisning och framförallt de aktiviteter som sker i anslutning till det faktiska skrivandet.

Genom att studera skolskrivandets aktiviteter är det möjligt att reflektera över hur textproduktion sker i en viss verksamhet och sätta det i relation till andra (Holmberg 2012:80). Därför finns både en didaktiskt och vetenskaplig vinst i att göra en analys av de *skrivförlopp*, de sammanhängande skrivaktiviteter med gemensamt övergripande mål, som förekommer i läromedel för ämnet svenska.

1.1 Syfte och frågeställningar

Studiens syfte är att analysera och jämföra två läromedel i årskurs 4 för ämnet svenska med fokus på hur skrivundervisningen är upplagd i läromedlen. Studien fokuserar på följande forskningsfrågor:

- Hur ser skrivförloppen ut i läromedlen?
- Vilka likheter och skillnader finns i läromedlens skrivförlopp?

2 Teoretiska utgångspunkter och bakgrund

Kapitlet inleds med en beskrivning av den teoretiska utgångspunkten (2.1) som ligger till grund för studien. Vidare följer en beskrivning av hur skrivundervisning framställs i den svenska skolans styrdokument (2.2) för att avslutas med en presentation av relevant läromedelsforskning (2.3) och forskning inom skrivundervisning (2.4).

2.1 Teoretisk utgångspunkt

Den föreliggande studien grundar sig i systemisk funktionell lingvistik (SFL). Inom SFL intresserar man sig för språk och texter och vad skribenter och talare gör när text produceras (Holmberg & Karlsson 2006:11). Syftet med SFL är även att se av vilken anledning textproducenterna agerar som de gör och huruvida de hade funnits ett annat sätt att göra det på. Holmberg och Karlsson (2006:12) menar att det är en form av textförankring, i vilken SFL ofta ses som ett användbart verktyg.

SFL är uppdelat i fyra skikt varav endast ett, kontext, är centralt i denna studie. *Kontext* syftar på sammanhanget i en specifik situation (Holmberg & Karlsson 2006:8–19). Inom kontextskiktet finns tre faktorer som är av stor betydelse, vilka benämns som *relation*, *verksamhet* och *kommunikationssätt*. *Relation* syftar på den kommunikation som sker mellan textproducent och läsare (Holmberg & Karlsson 2006:19). Detta kan likställas med läromedelsförfattare och elev eller lärare, vilka är de centrala textproducenterna och mottagarna i denna studie. *Verksamheten* är den andra faktorn och syftar på det ämnesområde, till exempel geografi eller svenska, som texten står i relation med (Holmberg & Karlsson 2006:19). I föreliggande studie finns en gemensam *verksamhet* i det arbetsområde och ämne som undervisningen sker i. Den tredje och sista faktorn är *kommunikationssätt*, som syftar till det sätt som kommunikationen sker på (Holmberg och Karlsson 2006:19). Det kan vara allt från en dialog mellan två personer, att något läses i pappersform eller digitalt på en dator eller läsplatta (Holmberg & Karlsson 2006:19). I denna studie beror *kommunikationssättet* på hur talade och skrivna texter används i skrivundervisningen i de båda läromedlen.

Inom SFL anser man, som beskrivits ovan, att alla texter har en relation till den generella situationen som de verkar i, vilket bland annat innefattar textens genre (Holmberg 2012:75). Inom kontextteorin anses den generella situationen vara överordnad den enskilda textens specifika situation gällande skrivna texter (Holmberg 2012:75). Det är därför den producerade texten, och inte det rum eller det skrivverktyg som används, som anses ge mest relevant

information om en text (Holmberg 2012:75–76). Vid det tillfälle då en text får en kontext och blir del i ett sammanhang med andra talade och skrivna texter blir den en del av en textkedja (Holmberg 2012:78).

2.2 Skrivundervisning i den svenska skolans styrdokument

Undervisningen i de svenska skolorna regleras bland annat i *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011* (Skolverket 2016b), som är indelad i fem olika delar, varav tre är aktuella för undervisningen i grundskolan. De delarna är ”skolans värdegrund och uppdrag”, ”övergripande mål och riktlinjer för utbildningen” samt ”kursplaner som kompletteras med kunskapskrav” (Skolverket 2016b:3). I skolans värdegrund står bland annat att undervisningen ska anpassas till varje elevs tidigare erfarenheter, kunskaper och språk men också att undervisningen därför aldrig kan utformas lika för alla. Det beskrivs också att den svenska skolan bygger på en demokratisk grund och att eleverna därför ska få möjlighet att påverka sin egen skolgång genom att delta i planering och utvärdering (Skolverket 2016b:8). Av de övergripande målen och riktlinjerna för den svenska skolan framgår att eleverna efter avslutad grundskola ska kunna ”använda det svenska språket i tal och skrift på ett rikt och nyanserat sätt” (Skolverket 2016b:13). Som beskrivs ovan tydliggörs det redan i läroplanens första delar att språkkunskaper är en stor och viktig del i den svenska skolan.

Ännu tydligare beskrivs språkets betydelse i kursplanen för svenska, där ämnets syfte beskrivs vara att ge alla elever möjlighet att utveckla sitt tal- och skriftspråk så att de kan uttrycka sig i olika sammanhang och situationer (Skolverket 2016b:247). I kursplanen beskrivs bland annat att skrivundervisningen i årskurs 4–6 ska innefatta undervisning om olika typer av texter och deras olikheter gällande språk och uppbyggnad, textbearbetning, responsarbete samt skrivande och bearbetning av texter för hand och med dator (Skolverket 2016b:249). I kommentarmaterialet för nämnd kursplan beskrivs att man avsiktligt valt att undvika ordet ”genre” till fördel för ”typer av texter” eftersom uppfattningen är att ”typer av texter” är ett vidare begrepp som innefattar alla olika definitioner av ”genrer” som förekommer (Skolverket 2016a:15).

Endast utifrån läroplanen och kursplanen i svenska är det alltså möjligt att konstatera att all undervisning i skolan och därför också skrivundervisningen, ska få eleverna att utveckla sina skrivkunskaper samtidigt som den också ska ta hänsyn till skolans riktlinjer och värdegrund.

2.3 Läromedelsforskning

Studier med fokus på läromedelsanalyser har bland annat gjorts av Westman (1974) som i sin studie undersöker funktionella stilskillnader mellan fyra olika typer av enkel bruksprosa, däribland läromedelstexter. Westman (1974) granskar bland annat texternas specifika ord utifrån ordklasser och ordsammansättningar. Utifrån resultatet konstateras att de läromedelstexter som analyserats i förhållande till övriga texter har en mer språklig komplexitet (Westman 1974:203). Ytterligare analys av ord i läromedel har gjorts av Lindberg och Johansson Kokkinakis (2007) som gjorde en kartläggning av ordförråd som återfinns i vanligt förekommande läromedel. Kartläggningen görs i förhållande till ordens spridning och frekvens inom de olika skolämnena (Lindberg & Johansson Kokkinakis 2007:9).

Vidare har även Arwskog (2016:1) i sin studentuppsats analyserat läromedel där syftet var att undersöka vilket ordförråd som används i läromedel för svenska i årskurs 1–3. I studien analyseras två läromedel där det ena riktar sig till elever med svenska som andraspråk och den andra till elever med svenska som modersmål. För att undersöka detta analyseras bland annat ovanliga/vanliga ord, ordklasser, bildspråk och ordpackning som är en del av ordförrådet (Arwskog 2016:1). Av resultatet framgår att de båda läromedlen inte skiljer sig nämnvärt utifrån ovanliga respektive vanliga ord vilket Arwskog (2016:34) benämner som förvånande eftersom det ena har för avsikt att rikta sig till elever med svenska som andraspråk. Vidare kunde även konstateras att ord som tillhör ordklasserna substantiv, verb och adjektiv var mer förekommande i det läromedel som riktar sig till elever med svenska som modersmål (Arwskog 2016:29).

2.4 Forskning om skrivundervisning

I en studie av skrivuppgifter i läromedel för årskurs 4 uppmärksammade Westman (2013:204) att skrivuppgifterna i de undersökta läromedlen kunde kategoriseras i två huvudgrupper; uppgifter om skrivande och uppgifter i skrivande. I de undersökta läromedlen förekom skrivuppgifter från de båda huvudgrupperna delvis separat, men också kombinerat (Westman 2013:204). Av resultatet framgår att de läromedel som undersöktes till största del består av uppgifter om skrivande vilka främst är fyll-i-uppgifter som behandlar språkets uppbyggnad och grammatik (Westman 2013:204–205). I många fall saknade uppgifterna om skrivande ett uttalat samband med uppgifterna i skrivande, vilka är de uppgifter då eleverna själva får producera text (Westman 2013:204). Resultatet från studien kan sättas i relation till den uppfattning om skrivande som Parmenius Swärd (2008:225) fann i sin intervjustudie med gymnasieelever och

deras lärare om skrivundervisning. Eleverna i studien ansåg att det i stor omfattning förväntades av dem att själva utveckla sitt språk och skrivande (Parmenius Swärd 2008:225). Eleverna uppgav att de upplevde att undervisningen testade deras kunskap, i motsats till att utveckla deras skrivande. Av intervjuer och loggbokstexter framgår att eleverna efterfrågar ett friare skrivande, ett större undervisningsfokus på övning samt utveckling av skriftspråk och textmedvetenhet (Parmenius Swärd 2008:225).

I läromedelsanalysen beskriver Westman (2013:209) att läromedlens uppgifter i skrivande karaktäriserades av synen på skrivandet som process. Vid flera tillfällen bestod uppgifterna av att skriva delar av en text, i motsats till att skriva en text med alla delar (Westman 2013:209). Båda läromedlen saknar en presentation av texttypers olikheter och verbet berätta används synonymt med skriva vid både berättande texter och faktatexter. I det ena, reviderade, läromedlet finns dock inslag av en presentation av faktatexter, dock sätts den inte i relation till andra texttyper (Westman 2013:209).

Analyser av skrivande i skolan har bland annat gjorts av Holmberg och Wirdenäs (2010) och af Geijerstam (2006). I båda studierna observeras klassrumssituationer i kombination med att intervjuer görs med de observerade lärarna. Detta görs i syfte att ta reda på vilka aktiviteter som ingår i skrivundervisningen i ämnet svenska respektive naturorienterande ämnen. De analyserade tillfällena benämns som *skrivförlopp*, vilka beskrivs som de undervisningssekvenser (processer) som de aktuella lärarna avsett att ägna tiden åt just skrivundervisning (Holmberg & Wirdenäs 2010:107; af Geijerstam 2006:41). I forskningen om skrivande i naturorienterande ämnen i årskurs 5 och 8 konstaterades att nästan alla undersökta skrivförlopp innehöll en kunskapsuppbyggnad inom det ämne som skrivförloppet behandlar (af Geijerstam 2006:30). I de flesta skrivförlopp diskuterades textens utformning men det framgick att läraren endast vid ett fåtal tillfällen följde upp skrivuppgifterna genom respons. Texterna som producerades hade sällan något syfte efter skrivandet (af Geijerstam 2006:50).

I studien som analyserar skrivförlopp i ämnet svenska urskilde Holmberg och Wirdenäs (2010:109–113) tre begreppsliga utgångspunkter i skrivförloppen; *textkedjor*, vilka är de aktiviteter som kombinerar läsande och skrivande, *textsamtal*, då eleverna samtalar om sina eller andras texter och *texttypologi*, hur lärarna förhåller sig till olika texttyper och textmottagare (Holmberg & Wirdenäs 2010:109–113). De tre utgångspunkterna beskrivs mer ingående under (3.2), eftersom de är centrala i föreliggande studies analysmodeller.

Av resultatet framgår att de tre lärarna bedriver helt olika typer av undervisning (Holmberg & Wirdenäs 2010:109). I analysen av skrivförloppens texttypologi beskrivs exempelvis att en av lärarna fokuserar på skribentorienterad undervisning, medan de andra lärarna fokuserar på läsorienterad respektive textorienterad undervisning. Även i de två andra kategorierna textsamtal och textkedja synliggörs att lärarna använder sig av olika undervisningssätt. Inom textsamtal har de tre lärarna fokuserat på förankring, funktion respektive förebild när de för dialog med eleverna angående skrivundervisningen (Holmberg & Wirdenäs 2010:127).

Tidigare har alltså forskning bedrivits på observerade skrivförlopp och skrivförlopp som efter undervisningssituationen beskrivits av lärare. Dock verkar läromedels upplägg av skrivundervisning vara ett förhållandevis obeforskat område, vilket föreliggande studie vill vara del i att förändra.

3 Metod och material

Kapitlet inleds med en presentation av de läroböcker som analyseras (3.1) och efter det följer en beskrivning av den analysmodell som används i studien (3.2). Avslutningsvis presenteras metodkritik (3.3) samt vetenskapsrådets etiska principer (3.4).

3.1 Urval

I föreliggande studie analyseras skrivförlopp i två läromedel för årskurs 4, *Zick Zack skrivrummet 4* samt *Språkskrinet Alien*. I analysen används både elevbok och lärarhandledning/kopieringsunderlag för att upptäcka de skrivförlopp som förekommer i läromedlen. De två läromedlen valdes ut eftersom vi sett dem användas i skrivundervisning på skolor. I båda läromedlen framhålls också tydliga kopplingar till det centrala innehållet i kursplanen för ämnet svenska (Fällman-Bajagic, Hansson & Nieland 2011a:7; Lindén 2012:70). I denna studie analyseras läromedel för årskurs 4 där valet främst baseras på inriktningen av vår lärarutbildning som är årskurs 4–6. Inom stadiet 4–6 ansåg vi att årskurs 4, den första årskursen i stadiet, är den årskurs som denna analys bäst lämpar sig för eftersom det kan anses troligt att instruktioner och beskrivningar är extra tydliga i stadiets första bok. Valet av material kan därför anses vara ett målinriktat urval, vilket enligt Bryman (2011:392) innebär att materialet väljs ut på grund av sin relevans för studiens syfte samt forskningsfrågor och inte baseras på ett slumpmässigt urval.

I det analyserade materialet har vissa avgränsningar gjorts. Vi har valt att inte inkludera så kallade extrauppgifter som vi tror oss veta att inte alla lärare väljer att använda. I *Zick Zack* handlar det om uppgifter vilka benämns som ytterligare uppgifter och i *Språkskrinet* är det läxor till varje kapitel som finns i lärarens häfte med kopieringsunderlag.

3.1.1 Zick Zack skrivrummet 4

Zick Zack skrivrummet 4 är skriven år 2011 av Karin Fällman-Bajagic, Cristina Hansson och Susan Nieland och är utgiven av Bonnier Utbildning. *Zick Zack skrivrummet* ges ut för årskurs 4–6 och är en del av ett basläromedel i svenska som är uppdelat i 3 olika rum, läsrummet, skrivrummet och sökrummet. Varje bok i läromedlet inriktar sig på det specifika området som namnet antyder. I föreliggande studie används *Zick Zack skrivrummet* för årskurs 4 som är en elevbok med 117 sidor indelat i 6 kapitel. Till elevboken finns även en lärarhandledning som består av 206 sidor, vilken är skriven av samma författare och även den är utgiven år 2011 (Fällman-Bajagic, Hansson & Nieland 2011a; 2011b). I denna studie används både elevboken *Zick Zack skrivrummet 4* samt lärarhandledningen med sina förtydligande riktlinjer för undervisningen i analysen. I läromedlet identifierades och analyserades 6 skrivförlopp. Fortsatt i studien används benämningen *Zick Zack* som samlingsnamn för de båda senare böckerna som utgör läromedlet *Zick Zack skrivrummet 4*.

3.1.2 Språkskrinet Alien

Språkskrinet Alien är utgiven av Majemaförlaget AB och ingår i en läromedelsserie som tillhandahåller grundböcker i ämnet svenska för årskurs 1–6. Elevboken som används i denna studie är för årskurs 4 och är författad år 2012 av Jonny Lindén. *Språkskrinet Alien* består av 71 sidor fördelade på 10 kapitel. I *Språkskrinet* identifierades och analyserades 10 skrivförlopp, ett per kapitel. Till elevboken finns ett kopieringsunderlag som elevboken hänvisar till vid flera tillfällen. I kopieringsunderlaget finns bland annat mallar för elevrespons på texter, checklista för skrivande samt en skrivmall för skrivandets arbetsgång. Kopieringsunderlaget är skrivet av Jonny Lindén tillsammans med redaktören Katarina Neiman Hedensjö år 2012 (Lindén 2010; Lindén & Neiman Hedensjö 2012). I föreliggande studies analys används både elevboken och kopieringsunderlaget och läromedlet benämns fortsättningsvis endast som *Språkskrinet*.

3.2 Analysmodell

I den här studien används en kombination av två analysmodeller. Den ena modellen utarbetades av Holmberg och Wirdenäs (2010:109–113) som i sin studie analyserade skrivundervisningens

text- och aktivitetskedjor i tre klasser på högstadiet och gymnasiet. Detta gjordes genom intervjuer och observationer vilket skiljer metodvalet från det i denna studie. Analysmodellen har tre utgångspunkter vilka är textkedjor, textsamtal och texttypologier. Analysen av textkedjor konkretiserades dock ytterligare av Holmberg (2013:63) i en annan studie några år efter att analysmodellen först använts. Även den studien bearbetar data som är insamlat via observation och intervju. Holmberg (2013:63) utarbetade en tabell som synliggör textkedjornas aktiviteter och hur de är sammanlänkade. Den tabellen tillsammans med Holmberg och Wirdenäs (2010) gemensamt utarbetade modell används för att sortera textkedjorna i föreliggande studie.

Som beskrivet ovan har Holmberg och Wirdenäs (2010) och Holmberg (2013) analyserat skrivförlopp i data som samlats in genom intervju och observation. Det kan antas att den data de samlat in ger en bild av skrivundervisningens upplägg och lärarnas undervisningsplanering i den stund den genomförs (observation) samt lärarens version av undervisningens genomförande (intervju). Även läromedel kan ses som en källa till undervisningsplanering vilken kan anses erbjuda ett upplägg för skrivundervisning som ännu inte är genomförd. Läromedelsanalys kan således ge insyn i vilka roller och positioneringar läraren och eleverna erbjuds i samband med skrivundervisningen som framhålls i läromedlen. I analys av skrivförlopp är det skrivundervisningens upplägg som analyseras trots att de olika metoderna fångar den i olika skeden. Därför är vår övertygelse att samma analysmodell kan användas även om metoden skiljer sig åt. I den föreliggande studien prövas denna möjlighet då analysmodellen används för att analysera skrivförlopp i läromedel.

3.2.1 Textkedja

Textkedja är ett begrepp som Holmberg och Wirdenäs (2010:109) beskriver som ett sätt att se hur de olika läs- och skrivaktiviteterna hör samman och även i vilken ordning de förekommer. Vidare menar de att en skrivaktivitet med ett konkret och bestämt mål är det som håller samman de tillfällen då läsning och skrivande äger rum. I textkedjan ingår olika typer av texter som på ett eller annat sätt har en koppling till varandra. Holmberg och Wirdenäs (2010:110) ger ett tydligt exempel på detta genom Swales (2004:100) som beskriver brevet och brevsvaret som två typer av texter med en direkt koppling till varandra.

I föreliggande studie används analysverktyget för att belysa skrivförloppens textkedjor i de aktuella läromedlen utifrån de fyra punkter som Holmberg (2013:61) presenterar i sin studie.

Den första punkten redovisar vem det är som bestämmer vilken text som ska läsas och bearbetas (Holmberg & Wirdenäs 2010:110). I läromedelsanalysen presenteras om eleven själv väljer text, eller om det är läraren, som genom läromedlet bestämmer text. Den andra punkten beskriver om det är samtal, läsning eller skrivande som står i fokus under den aktuella aktiviteten. Detta synliggörs för att kunna definiera vilket kommunikationssätt som används i undervisningen. När den läsande aktiviteten separeras från den skrivande tydliggörs resultatet av vad eleverna skriver i förhållande till den text de läst (Holmberg och Wirdenäs 2010:110).

Den tredje punkten syftar till att ta reda på vilken typ av text och aktivitet som utförs, vilket synliggör undervisningens struktur och aktiviteternas samband (Holmberg 2013:61). På detta sätt går det att urskilja hur läsning används i förhållande till skrivaktiviteten, om det är som förberedelse eller uppföljning samt att växlingarna mellan läsning och skrivande synliggörs. I föreliggande läromedelsanalys synliggörs vilken typ av text som behandlas i varje aktivitet samt på vilket sätt den bearbetas och används. Den fjärde punkten syftar till att redovisa huruvida eleverna är tänkta att arbeta enskilt, gemensamt eller i smågrupper. I läromedlen förekom begreppen gemensamt och i helklass. Vår tolkning av materialet är att de är synonymer och i analysen används begreppet gemensamt, som innefattar alla elever samt läraren.

3.2.2 Textsamtal

Textsamtal är de samtal som sker i anslutning till någon form av skrivaktivitet (Holmberg och Wirdenäs 2010:111). Detta syftar på samtal som sker innan, under och efter skrivaktiviteten är utförd. Även samtal om egna texter och sakprosatexter anses vara en form av textsamtal (Holmberg & Wirdenäs 2010:111). Textsamtal kan ha olika fokus och delas därför in i tre olika kategorier utifrån dess syfte och inriktning (Holmberg och Wirdenäs 2010:111). Första kategorin, *förankring* syftar till att samtalets fokus främst ligger på att ge eleven en mer fördjupad bild av ämnesområdet. *Funktion* syftar till att ge eleven en bättre förståelse för textens funktion i det specifika sammanhanget. Ett samtal som fokuserar på *förebild* är bland annat de lärarledda genomgångar om de förväntningar som finns på språkbruket i de texter som produceras men också textrespons mellan elev och elev samt lärare till elev (Holmberg & Wirdenäs 2010:111–112).

I denna läromedelsanalys synliggörs skrivförloppens textsamtal i textkedjan. De textsamtal som identifieras sorteras och diskuteras utifrån kategorierna förankring, funktion och förebild. I

denna studie kan ett textsamtal ingå i flera av dessa kategorier eftersom vissa samtal är mer öppna än andra och den undervisande läraren och eleverna påverkar samtalets fokus.

3.2.3 Texttypologi

Texttypologier är det tredje och sista fokus i den aktuella analysmodellen, vilken Holmberg och Wirdenäs (2010:112) beskriver som ett sätt att synliggöra om undervisningen gör skillnad på olika texter. För att veta vilken texttypologi som finns i ett klassrum analyseras vilket undervisningsfokus som läraren har och som överförs till eleverna (Holmberg & Wirdenäs 2010:112). Ett klassrums texttypologi kan enligt Holmberg och Wirdenäs (2010:112) kategoriseras utifrån de tre aspekterna skribentorienterad, läsorienterad eller textorienterad. När en texttypologi är *skribentorienterad* innebär det att man observerar de olika funktioner som en specifik text kan ha för den som bearbetar texten. När en text istället är *läsorienterad* syftar det till den skillnad som en läsare kan tänkas uppfatta mellan olika sorters texter. När en text istället benämns som *textorienterad* är det de textinterna dragen som är i fokus. Dessa ställs i relation till de skillnader och likheter som kan observeras vid en närmare analys av den aktuella texten (Holmberg & Wirdenäs 2010:113). I föreliggande studie undersöks om det är möjligt att urskilja om någon viss texttypologi förespråkas i respektive läromedel, vilket i så fall påverkar klassrummets texttypologi.

3.3 Metodkritik

Eftersom analysmodellerna är framtagna för observationer i en fysisk klassrumsmiljö valde vi att först undersöka om det var möjligt att använda modellerna för att analysera läromedels skrivförlopp. Detta gjordes för att kunna se huruvida modellen fungerade även för en undervisningsplanering som beskrivs i ett läromedel och som inte observerats i sitt genomförande. Ett skrivförlopp urskildes i ett av de tilltänkta läromedlen och de tre analyskategorierna textkedja, textsamtal och texttypologi analyserades. Vår slutsats av pilotundersökningen var att det är möjligt att utifrån elevbok och lärarhandledning identifiera de skrivförlopp vilka kan likställas med de planerade skrivförlopp som en lärare kan antas ha planerat inför undervisningstillfällena.

I en textanalys sker alltid en tolkning av materialet (Bergström & Boréus 2012:30–31). Främst fem element påverkar en textanalys; texten, i vilken situation som texten tillverkats eller mottagits, vem som tillverkat den, vilka som ingår i den tilltänkta målgruppen och avslutningsvis uttolkaren; den forskare eller student som genomför analysen (Bergström &

Boréus 2012:30). Uttolkarna som genomför en textanalys tolkar ofta en text på ett annat sätt än vad de tilltänkta mottagarna gör. De kan också tolka texten genom att analysera hur de tilltänka mottagarna tolkar texten, vilket enligt Bergström och Boréus (2012:31) gör att uttolkarna är ett eget element. I den föreliggande studien är främst det senare elementet samt textförfattaren centrala, eftersom analysen fokuserar på de undervisningsaktiviteter som textförfattarna förmedlar och därför hur de tilltänkta mottagarna, lärarna, förväntas använda sig av texterna.

Denna studies validitet kan diskuteras, främst i relation till den analysmetod som valts. En studie med hög validitet använder ett, för studien, lämpligt verktyg som möjliggör ett rättvist och tillförlitligt resultat (Bergström & Boréus 2012:41). Det faktum att analysmodellen tidigare använts för att undersöka aktivitetskedjor och skrivförlopp, dock på ett annat material, bidrar till studiens validitet. Användandet av analysmodellen möjliggör att de båda läromedlen bearbetas likvärdigt vilket gör mätningen noggrann, vilket i sin tur är en viktig faktor för att en studie ska ha hög reliabilitet (Johansson & Svedner 2010:94–95).

Studiens material valdes som tidigare nämnts, genom ett målinriktat urval. Ett målinriktat urval påverkar studiens generaliserbarhet negativt eftersom det inte är ett genomsnitt av de material som finns tillgängligt (Bryman 2011:392). Denna studies avsikt är endast att analysera och jämföra de två utvalda läromedlen och resultatet kan därför inte anses svara för andra läromedels skrivförlopp. Dock erbjuder studien en modell för läromedelsanalys som går att använda även på andra läromedel.

3.4 Vetenskapsrådets etiska förhållningsregler

I föreliggande studie har hänsyn tagits till Vetenskapsrådets (2002:6) etiska förhållningsregler. Syftet med de fyra huvudkraven informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet är framförallt att ge en säkerhet åt forskningsdeltagare så att de behandlas korrekt ur ett etiskt perspektiv (Vetenskapsrådet 2002:6). Eftersom dessa krav i första hand riktar sig till studier som innefattas av informanter och respondenter av något slag, är de därför inte centrala för föreliggande studie. Däremot har de berörda förlagen vars läromedel används i studien kontaktats och informerats om detta, vilket är en av de etiska rekommendationer som är framtagna av Vetenskapsrådet (2002:15). Av bilaga A och B framgår att förlagen har givit sitt godkännande, samt att de informerats om var slutresultaten kommer att publiceras.

4 Resultat

Här redovisas analysens resultat av de båda läromedlens skrivförlopp. Först presenteras de textkedjor (4.1) som analyserats där *Zick Zack* (4.1.1) och *Språkskrinet* (4.1.2) beskrivs separat för att sedan sammanfattas i en gemensam jämförelse (4.1.3). Sedan presenteras de textsamtal som förekommer i läromedlen (4.2) och avslutningsvis redovisas de båda läromedlens texttypologier (4.3).

4.1 Textkedjor

Nedan presenteras de textkedjor som kunnat urskiljas i *Zick Zack* (4.1.1) och *Språkskrinet* (4.1.2.) och följs sedan av en jämförelse mellan de båda läromedlens textkedjor (4.1.3).

4.1.1 Zick Zack

Läromedlet *Zick Zack* är uppdelad i 6 kapitel som alla fokuserar på en specifik texttyp. Varje kapitel är dessutom uppdelat i 4 steg där varje steg syftar till att eleverna ska få en allt djupare förståelse för den specifika texttypen. Dessa 4 steg bildar tillsammans ett skrivförlopp med tjugoåtta aktiviteter.

I första kapitlet behandlas texttypen återberättande text. Steg 1 (se *Tabell 1–2*) inleds med en gemensam högläsning av en text från elevboken som direkt följs upp av ett samtal i smågrupper vilket behandlar den specifika textens olika delar och syfte (Fällman-Bajagic, Hansson & Nieland 2011a:49). Detta följs av en gemensam klassrumsdiskussion innan eleverna ska arbeta med den lästa texten i mindre grupper, i form av frågor som ska besvaras. De ska även träna på att skriva återberättande text genom att i smågrupper arbeta med texttypens olika delar. Vidare följer ett gemensamt samtalstillfälle där det sker samtalande utifrån elevboken för att sedan övergå i att skriva ett gemensamt förslag på inledning (Fällman-Bajagic, Hansson & Nieland 2011b:12–13). Nästa aktivitet har fokus på skrivande då eleverna i smågrupper ska skriva egna inledningar samt rubriker. Eleverna ska sedan sammanfatta och skriva ner i sin skrivbok vad som är viktigt att tänka på när man skriver en inledning. Eleverna läser sedan en ny text där styckena ska ordnas i kronologisk ordning (Fällman-Bajagic, Hansson & Nieland 2011a:52). Eleverna samlar sedan tidsord i smågrupper från olika återberättande texter som de skriver ner i sina skrivböcker. Nästa aktivitet består av en ny återberättande text som läses gemensamt i klassen och följs upp av en gemensam diskussion med fokus på personliga kommentarer (Fällman-Bajagic, Hansson & Nieland 2011a:54). Utifrån diskussionen arbetar eleverna sedan vidare i smågrupper med en aktivitet i elevboken där de ska ändra en text utifrån vad de fått till

sig under diskussionen. Steg 1 avslutas med en skriftlig sammanfattning som eleverna konstruerar utifrån vad de lärt sig under det aktuella steget. Detta formuleras utifrån färdiga frågor som har fokus på textens olika delar och svaren skriver varje elev sedan ner i sin skrivbok.

Tabell 1. Textkedjor i Zick Zack kapitel 1, återberättande text steg 1. Aktivitet 1–5

	Aktivitet 1	Aktivitet 2	Aktivitet 3	Aktivitet 4	Aktivitet 5
Vem initierar aktiviteten?	Lärare	Lärare	Lärare	Lärare	Lärare
Aktivitet	Läsning	Samtalande	Samtalande	Läsning & skrivande	Samtalande & skrivande
Text	Återberättande text	Återberättande text	Samtal	Återberättande text	Samtal & återberättande text: inledning
Vem utför aktiviteten?	Elever (gemensamt)	Elever (smågrupper)	Elever (gemensamt)	Elever (smågrupper)	Elever (gemensamt + smågrupper)

Tabell 2. Textkedjor i Zick Zack kapitel 1, återberättande text steg 1. Aktivitet 6–10

	Aktivitet 6	Aktivitet 7	Aktivitet 8	Aktivitet 9	Aktivitet 10
Vem initierar aktiviteten?	Lärare	Lärare	Lärare	Lärare	Lärare
Aktivitet	Läsning & skrivande	Läsning	Samtalande	Skrivande & läsning	Skrivande
Text	Återberättande text: Kronologi	Återberättande text	Återberättande text: Personliga kommentarer	Återberättande text: Personliga kommentarer	Återberättande text: Sammanfattning
Vem utför aktiviteten?	Elever (gemensamt)	Elever (gemensamt)	Elever (gemensamt)	Elever (smågrupper)	Elever (enskilt)

Steg två (se Bilaga C, Tabell 5) inleds på samma sätt som steg 1, med en gemensam högläsning av en text ur elevboken. Läsningen följs av en gemensam diskussion i klassrummet som har fokus på textens uppbyggnad och koppling till återberättande text. Detta följs upp av 2 övningar i elevboken där eleverna ska förbättra återberättande texter utifrån deras språkliga drag. Efter detta följer en gemensam diskussion där som har fokus på språkliga drag som i detta fallet är ordklasser och tempus. Eleverna arbetar sedan i smågrupper, vidare i elevboken där de tillsammans ska hitta ord från en specifik ordklass vilken är direkt kopplad till den tidigare diskussionen (Fällman-Bajagic, Hansson & Nieland 2011a:60). Nästa aktivitet är ett gemensamt samtalstillfälle med fokus på ordklasser och ords böjning. Eleverna arbetar sedan vidare med 4 uppgifter i elevboken som har fokus på språkliga drag i form av ordklasser och ords böjning (Fällman-Bajagic, Hansson & Nieland 2011b:22–25). Steg 2 avslutas sedan med

en gemensam sammanfattning utifrån arbetsområdets språkliga drag som eleverna skriver ner i sina skrivböcker.

Steg 3 (se Bilaga C, Tabell 6) inleds med en gemensam läsning av 3 texter från elevboken som var och en följs upp av en diskussion. Eleverna arbetar sedan vidare i smågrupper med texter från elevboken där tanken är att de tillsammans ska poängsätta och bedöma dessa utifrån ett återberättande perspektiv. Till följd av detta ska eleverna i dessa grupper skriva en sammanfattning av vad som gör att en återberättande text har hög respektive låg kvalitet. Efter detta börjar planeringsarbetet för det som är arbetsområdets stora slutprodukt, en enskild återberättande text. Planeringsarbetet inleds med en gemensam klassrumsdiskussion där läraren förklarar för eleverna hur de ska gå tillväga när de strukturerar upp arbetet. Eleverna planerar sedan enskilt sina berättelser med hjälp av egengjorda tidslinjer. Planeringen ventileras i smågrupper där eleverna får berätta om sin planering för gruppen som ska ge kommentarer på berättelsen. Detta följs av ytterligare förberedelser där eleverna tillsammans skapar en återberättande text. Eleverna skriver sedan en egen återberättande text som de får läsa upp i smågrupper. Eleverna ger muntlig feedback till varandra i form av kommentarer kring de språkliga dragen och textens layout (Fällman-Bajagic, Hansson & Nieland 2011a:67).

När steg 4 (se Bilaga C, Tabell 7) inleds är tanken att eleverna utifrån den kunskap och de verktyg de fått till sig under processens gång ska producera en egen återberättande text om en gemensam händelse i klassen. Planering och textskrivande sker enskilt och följs upp av en gemensam lärar- och elev-bedömning av de enskilda texterna. Bedömningen sker utifrån en checklista som finns i elevboken.

4.1.2 Språkskrinet

Språkskrinet är indelat i 10 kapitel som alla utgår ifrån samma arbetsgång vilken innefattar 10 undervisningsaktiviteter i varje skrivförlopp. Beräknad arbetstid för varje kapitel är 3 veckor. Som framgår av *Tabell 3* inleds kapitlen med att eleverna får bekanta sig med en, för kapitlet, utvald texttyp, exempelvis berättande, återberättande eller argumenterande text. Eleverna läser igenom texten och svarar sedan individuellt på frågor om textens innehåll på tre olika nivåer: på, mellan och bortom raderna. Sedan samtalar eleverna i grupp och/eller helklass om ett ämne som har anknytning till textens innehåll. I kapitel 1 handlar texten om att vara ny i klassen och samtalsämnet är ”positivt med ny skola?” (Lindén 2012:4–5). Nästa aktivitet är grammatikundervisning då läraren föreläser om språklära som lämpar sig specifikt för den typ

av text som är aktuell i kapitlet (Lindén 2012:71). Informationen från läraren följs upp av uppgifter i elevboken (se Tabell 4, aktivitet 6) av typen fyll-i där eleverna i par får öva på att använda den nya grammatiska kunskapen genom att skriva meningar. Efter detta

Tabell 3. Textkedjor i Språkskrinet kapitel 1, berättande text. Aktivitet 1–5

	Aktivitet 1	Aktivitet 2	Aktivitet 3	Aktivitet 4	Aktivitet 5
Vem initierar aktiviteten?	Lärare	lärare	Lärare	Lärare	Lärare
Aktivitet	Läsning	Skrivande	Samtalande	Samtalande	Skrivande
Text	Berättande text	Berättande text: Fyll-i-uppgifter	Berättande text	Föreläsning: språkliga drag	Berättande text: skiljetecken
Vem utför aktiviteten?	Elever (lärarens val)	Elever (enskilt)	Elever (grupper + gemensamt)	Elever (gemensamt)	Elever (par)

Tabell 4. Textkedjor i Språkskrinet kapitel 1, berättande text. Aktivitet 6–10

	Aktivitet 6	Aktivitet 7	Aktivitet 8	Aktivitet 9	Aktivitet 10
Vem initierar aktiviteten?	Lärare	Lärare	Lärare	Lärare	Lärare
Aktivitet	Läsning & skrivande	Skrivande	Skrivande	Läsning & skrivande	Skrivande
Text	Berättande text: meningar	Berättande text: viktiga händelser	Berättande text	Berättande text: Ge och få respons	Berättande text: Bearbeta text
Vem utför aktiviteten?	Elever (par)	Elever (enskilt)	Elever (enskilt)	Elever (enskilt)	Elever (enskilt)

följer ännu en parövning med fyll-i-uppgifter, som istället behandlar ordkunskap, så som synonymer och antonymer. Innan den avslutande aktiviteten, fritt skrivande, påbörjas utvecklar eleverna sina kunskaper om den utvalda typen av text genom att till exempel ge förslag på händelser som kan ingå i en berättelse utifrån att endast läsa berättelsens rubrik. Avslutningsvis påbörjas aktiviteten i enskilt skrivande, som skrivs med hjälp av dator eller för hand. Eleverna följer en viss arbetsgång och fyller i en tankekarta innan skrivandet påbörjas. När eleverna skrivit färdigt får de en responsmall som är anpassad för den specifika texttypen. Eleverna ger respons till varandra och bearbetar sedan sin text efter klasskompisens respons.

4.1.3 Jämförelse av textkedjor

Det framkommer i analysen att textkedjan för *Zick Zack* präglas av att ge eleverna möjlighet till många förberedande aktiviteter i skrivande innan arbetet med slutprodukten, som är en egenproducerad text av den aktuella texttypen, påbörjas. De förberedande aktiviteterna sker främst gemensamt i helklass eller i mindre grupper, med inslag av några få tillfällen där eleverna

får skriva själva i sina skrivböcker. Av lärarhandledningen framgår att dessa aktiviteter syftar till att eleverna ska få en djupare förståelse för texttypens språkliga drag men också dess struktur och uppbyggnad. Som ett sista steg i förberedelsen inför den avslutande aktiviteten skapar eleverna tillsammans med läraren en text på tavlan eller på ett blädderblock.

I båda läromedlen är första aktiviteten att gemensamt eller i grupp läsa en text i elevboken som illustrerar den aktuella texttypen. Bearbetningen av texten skiljer sig dock åt i de båda läromedlen eftersom den uppföljande aktiviteten i *Språkskrinet* innebär att eleverna enskilt ska svara skriftligt på frågor om textens innehåll. I *Zick Zack* diskuteras texten gemensamt i klassen med läraren och efter det delas eleverna upp i smågrupper för ytterligare diskussion och bearbetning av texten samt för att besvara frågor i elevboken skriftligt.

Textkedjan för *Språkskrinet* följer en struktur som liknar den i *Zick Zack* eftersom eleverna även i det läromedlet ska få möjlighet till förberedelse inför en enskild skriven text av den specifika texttypen. Dock skiljer den sig nämnvärt från *Zick Zack* i det avseende att vissa av läromedlets aktiviteter syftar till att eleverna ska arbeta med fyll-i-uppgifter, vilket inte förekommer i samma utsträckning i *Zick Zack*. Förberedandet inför den avslutande aktiviteten skiljer sig åt mellan läromedlen. I *Zick Zack* består aktiviteten innan det enskilda textskrivandet av att klassen skriver en text gemensamt. Denna förberedelse uppmärksammades även i ett av de klassrum som Holmberg (2013:62) studerat. Han beskriver att detta ger en möjlighet för den aktuella läraren att stödja eleverna i processen innan det är dags för den slutliga skrivaktiviteten (Holmberg 2013:62). I *Språkskrinet* ger eleverna istället förslag på relevant innehåll i den specifika texttypen.

4.2 Textsamtal

Som tydliggörs i textkedjorna i *Tabell 1–7* förekommer aktiviteter vars syfte är att diskutera och samtala om texter i båda de undersökta läromedlen. Nedan följer en beskrivning och utveckling av de textsamtal som förekommer i *Zick Zack* (4.2.1) och *Språkskrinet* (4.2.2) utifrån kategorierna förankring, funktion och förebild. Därefter följer en jämförelse mellan textsamtalens fokus i de båda läromedlen (4.2.3).

4.2.1 Zick Zack

Steg 1 i *Zick Zack* inleds med högläsning som följs upp av samtalande i smågrupper (se Tabell 1, aktivitet 1 & 2) vilket fokuserar på textens olika delar och den specifika texttypen i sig. Detta

efterföljs av en gemensam helklassdiskussion (se Tabell 1, aktivitet 3) med samma fokus som innan. Detta samtal går in under den punkt som Holmberg och Wirdenäs (2010:111–112) benämner som förankring, vilken syftar till att ge eleven en fördjupad bild av ämnesområdet. Det sista textsamtalet i steg 1 är i direkt anslutning till en gemensam högläsning (se Tabell 2, aktivitet 8) och behandlar specifika inslag i den text som lästes innan. Samtalet kategoriseras därför som funktion eftersom detta begrepp enligt Holmberg och Wirdenäs (2010:111–112) syftar till att ge eleven en bättre förståelse för textens funktion i det specifika sammanhanget.

Vid 4 tillfällen under steg 2 sker textsamtal. Det första (se Tabell 5, aktivitet 12) har fokus på textens uppbyggnad och placeras därför i kategorin förankring. Vidare följer 3 samtal (se Tabell 5, aktivitet 14, 16 & 18) som också placeras i kategorin förankring då de alla behandlar ordklasser och tempus, vilket med all sannolikhet borde ligga till grund för en fördjupad förståelse hos eleverna. I det avslutande textsamtalet (se Tabell 5, aktivitet 18) för steg 2 ska arbetsområdets språkliga drag sammanfattas.

Steg 3 inleds med 3 samtal (se Tabell 6, aktivitet 19) som alla är direkta uppföljningar av gemensam högläsning. Samtalen kategoriseras som *funktion* eftersom de behandlar de aktuella texternas innehåll. Vidare ska eleverna samtala i smågrupper (se Tabell 6, aktivitet 20) om texter de läst, vilket kategoriseras som funktion då texten diskuteras i sitt sammanhang. Nästa samtal (se Tabell 6, aktivitet 22) ska eleverna instrueras i hur de ska strukturera upp sitt enskilda arbete med den specifika texttypen och kategoriseras därför som förebild. Holmberg och Wirdenäs (2010:111–112) beskriver förebild bland annat som ett samtal då läraren har genomgångar som syftar till att lyfta språkliga förväntningar. Vidare följer ett samtal (se Tabell 6, aktivitet 24) som har en förebilds karaktär eftersom eleverna i smågrupper ska läsa och ge respons på varandras texter. Nästa samtal (se Tabell 6, aktivitet 25) är kombinerat skrivande och samtalande där eleverna tillsammans med aktuell lärare ska skriva en gemensam text. Detta samtalstillfälle kan antas tillhöra de båda kategorierna förankring och funktion eftersom det beror på vad den aktuella läraren väljer att fokusera på under samtalet. Steg 3 avslutas med en muntlig feedback (se Tabell 6, aktivitet 26) av texter mellan eleverna. Samtalstillfället kan anses ha fokus på förebild eftersom Holmberg och Wirdenäs (2010:111–112) beskriver att tillfällen som innehåller textrespons mellan elever också ingår i den kategorin.

Steg fyra innehåller ett samtal (se tabell 7, aktivitet 1) som går under benämningen förebild eftersom det består av en gemensam lärar- och elevbedömning av elevtexter.

4.2.2 Språkskrinet

I *Språkskrinet*s skrivförlopp ingår 2 kategorier av textsamtal. Det första samtalet (se Tabell 3, aktivitet 3) har ett ämnesfokus. Samtalet är en helklassaktivitet med syfte att ventilera och skapa förförståelse för det ämnesområde som är aktuellt i det specifika kapitlet. Det andra samtalet (se Tabell 3, aktivitet 4) har istället en föreläsande karaktär där läraren beskriver språkliga drag och språklära som även beskrivs i faktarutor i elevboken. I de olika kapitlen behandlas bland annat meningsbyggnad, skiljetecken, de tre ordklasserna substantiv, adjektiv och verb samt stavning (Lindén 2012:6, 26, 32, 38, 46). De här typerna av samtal, som fördjupar kunskaper inom ämnesområdet eller kunskaper som är nödvändiga för skrivande, kategoriseras som förankring (Holmberg & Wirdenäs 2010:111–112).

4.2.3 Jämförelse av textsamtal

I båda läromedlen förekommer textsamtal inom förankring som syftar till att ge eleverna kunskaper inom ämnesområdet. Det förekommer även textsamtal som har för avsikt att ge eleverna kunskaper inom skriftspråket för att underlätta skrivandet av den texttyp som ska skrivas. I *Zick Zack* förekommer gemensamma helklassdiskussioner efter varje ny text som introduceras vilket inte är fallet i *Språkskrinet*.

I *Zick Zack* är det endast det avslutande skrivandet som görs helt enskilt, alla andra aktiviteter gör eleverna i smågrupper eller gemensamt med resten av klassen och läraren. Även i *Språkskrinet* utförs vissa aktiviteter i smågrupper, då uttryckligen i par. Vid dessa tillfällen då eleverna arbetar med aktiviteter i grupp kan antas att eleverna på något sätt samtalar med varandra om texten och därför sker ett textsamtal. Av läromedelsanalysen framgår inte några förhållningsregler för dessa samtal, och därför är inte de samtalen en del i denna analys.

4.3 Texttypologi

Nedan presenteras de texttypologier som har kunnat uttydas i *Zick Zack* (4.3.1) och i *Språkskrinet* (4.3.2). Avslutningsvis görs en jämförelse mellan de båda läromedlen (4.3.3).

4.3.1 Zick Zack

Zick Zack kan anses förmedla en textorienterad texttypologi eftersom varje kapitel i lärarhandledningen inleds med en introduktion för läraren som beskriver den aktuella texttypen. I introduktionen som vänder sig till den undervisande läraren beskriver Fällman-Bajagic, Hansson och Nieland (2011a:43–44) bland annat utformning, begrepp, grammatik och vilken typ av information den specifika typen av text vill förmedla till sin läsare. Vidare finns även

inslag av skribentorienterad texttypologi vilket kommer till uttryck då eleverna uppmanas till att läsa sina texter för varandra och få respons på dessa. Skribentorienterad undervisning har även kunnat uttydas genom de aktiviteter där eleverna ska arbeta med den specifika texttypens olika delar som en form av förberedelse inför den avslutande skrivaktiviteten. Exempelvis ska eleverna i smågrupper skriva två olika inledningar och även ge förslag på rubriker (Fällman-Bajagic, Hansson & Nieland 2011a:50).

4.3.2 Språkskrinet

Språkskrinet kan också anses förmedla en blandning av de båda texttypologierna skribentorienterad och textorienterad. Det som talar för en textorienterad texttypologi är att övervägande av aktiviteterna har tydligt fokus på texttypernas struktur. Varje kapitel innehåller dessutom flera grammatiska övningar som har för avsikt att ge eleverna kunskap om de språkliga val som bäst lämpar sig för en viss texttyp. I *Språkskrinet* finns även inslag av skribentorienterad texttypologi, då läromedlen uppmanar att eleverna ska ge respons på varandras texter med hjälp av en respons-mall och sedan bearbeta sin text utifrån det. I *Språkskrinet* ingår det i förarbetet att på olika sätt i de respektive kapitlen träna på att skriva olika delar av den texttyp som behandlas i kapitlet. I kapitel 1 får eleverna träna på att hitta på och skriva olika problem och väntade händelser som kan ingå i en berättande text (Lindén 2012:9). I kapitel 4 ska de istället läsa reklam i tidningar och på internet och skriva av två meningar som är övertalande (Lindén 2012:29). Genom att göra sådana aktiviteter tränar eleverna på den specifika texttypens form, vilket innebär att undervisningen anses ha en skribentorienterad texttypologi.

4.3.3 Jämförelse av texttypologi

I de båda läromedlen framstår främst en textorienterad texttypologi. I *Zick Zack* baseras detta främst på de instruktioner som lärarhandledningen ger läraren i form av den introduktion som inleder varje nytt kapitel. I båda läromedlen kan dessutom en möjlig skribentorienterad texttypologi uttydas eftersom eleverna i en aktivitet ska ge respons på andra elevtexter utifrån texternas form och språkliga drag. Gemensamt för de båda läromedlen, som också tyder på en skribentorienterad texttypologi är att eleverna får arbeta med de olika delar som är typiska för den specifika texttypen.

5 Diskussion

I de båda läromedlens skrivförlopp har likheter och skillnader kunnat urskiljas vilket syftar till att besvara studiens andra frågeställning. I både *Zick Zack* och *Språkskrinet* finns ett tydlig fokus på olika texters språkliga och strukturella skillnader, vilket överensstämmer med hur Skolverket (2016b:249) beskriver att skrivundervisningen ska bedrivas i den svenska skolan. Resultatet som framkommit i analysen tyder på att de läromedel som analyserats har en textorienterad texttypologisk inriktning. Resultatet kan anses vara glädjande för verksamma inom skolan eftersom Skolverket (2016a:7) beskriver att många elever har låga kunskaper i att skriva och läsa sakprosa och att skolan ska vara del i att förändra det, något som en textorienterad undervisningsform rimligtvis borde förändra. Läromedlens tydliga fokus på typer av text överensstämmer också med de tankar om texter och textproduktion som finns inom SFL (Holmberg 2012:75). I analysen observeras att båda läromedlen lägger stor vikt vid aktiviteter som är direkt kopplade till grammatik och ordklasser. När skrivförloppen analyserats har det gått att urskilja att aktiviteterna är utformade så att ordklasserna bearbetas i en kontext och inte enbart ur ett grammatiskt perspektiv med fokus på det specifika ordet och exempelvis dess korrekta böjelse.

Inom SFL framhålls att alla texter har en kontext och att en texts generella situation är överordnat den specifika situationen (Holmberg 2012:75). Utifrån kontextskiktets tre faktorer: relation, verksamhet och kommunikationssätt som beskrivs av Holmberg och Karlsson (2006:19) kan det i denna studie konstateras att aktiviteter inom samma skrivförlopp har olika kontext. Det som inom kontextskiktet beskrivs som relation framgår av skrivförloppens textkedjor under punkten ”Vem utför aktiviteten” (se Tabell 1–7, rad 4) samt av den mer utförliga beskrivningen av textkedjorna (se 4.1.1 och 4.1.2). Skrivaktiviteterna i de båda läromedlen består endast av inlämning av texten och därför är det relationen mellan eleven som producerar text och elevens lärare som är central i alla skrivaktiviteter. Även i samtalen är den främsta relationen den mellan lärare och elev men också mellan elever. Aktiviteterna i läsning består bland annat av att läsa modelltexter från elevboken, läsa andra kortare texter som skrivits utanför skolan samt läsa andra elevers texter. I de aktiviteter i skrivförloppen som innefattar läsning, varierar därför faktorn relation. Dock är det alltid eleven som är mottagaren, men författaren varierar mellan läromedelsförfattare, andra yrkesgrupper som producerar olika texttyper samt klasskompisar.

Verksamheten är densamma för alla aktiviteter inom skrivförloppet i varje läromedel eftersom ämnesområdet för alla aktiviteter är svenska. Inom varje skrivförlopp ligger fokus endast på en texttyp (se Tabell 1–7, rad 3) vilket gör ämnesområdet ytterligare specificerat. De kommunikationssätt som förekommer i läromedlens skrivförlopp är delvis talad, mellan elever men också mellan lärare och elev samt skriven (se Tabell 1–7, rad 2). I det senare fallet finns inte utskrivet i något av läromedlen huruvida texten ska skrivas med hjälp av dator eller för hand.

Utgångspunkten i föreliggande studie är att undervisande lärare utgår från den struktur som finns i respektive läromedel, vilket de framtagna resultaten också grundar sig i. Det är dock ett rimligt antagande att fler aktiviteter, så som ytterligare textsamtal och eventuella skriftliga eller muntliga avslutningsaktiviteter äger rum under lektionstillfällena. Denna typ av aktiviteter kunde Holmgren och Wirdenäs (2010:117) identifiera under sina observationer av ett faktiskt klassrum. Förutom att varje lärare inleder och avslutar lektionerna på olika sätt är det också rimligt att anta att lärarna anpassar undervisningen utifrån elevgruppens kunskaper och behov. Inte minst eftersom Skolverket (2016b:7) framhåller i läroplanen att undervisningen ska bedrivas på det sättet.

I analysen visade det sig att de båda läromedlen har olika antal aktiviteter i skrivförloppen. Det är därför rimligt att anta att lärare som använder de olika läromedlen står inför olika valmöjligheter. Den lärare som använder läromedel med många aktiviteter kan behöva välja ut aktiviteter för att alla kapitel (och texttyper) ska kunna bearbetas på ett år. Ett stort antal aktiviteter gör det också möjligt för läraren att på ett enkelt sätt anpassa sin undervisning utifrån elevernas kunskap inom de olika texttyperna. Läraren kan välja att låta eleverna genomföra fler eller färre aktiviteter som behandlar de olika texttyperna beroende på deras kunskap. I arbete med ett läromedel med få aktiviteter krävs troligtvis inte lika mycket anpassning av aktiviteterna i läromedlet eftersom de som finns förväntas rymmas inom en utskrivna tidsplan. Dock kan det leda till att läraren eventuellt behöver hitta aktiviteter och uppgifter utanför läromedlet. Exempelvis om det visar sig att eleverna behöver befästa kunskaperna om en texttyp ytterligare efter att kapitlets aktiviteter genomförts eller om de behöver utmaning som inte rymms inom läromedlets aktiviteter.

Som nämnts tidigare i inledningen är det av stor vikt att verksamma lärare har kunskap om hur man kan analysera läromedel eftersom det inte längre finns någon statlig granskning (Ammert

2011:17). Förhoppningen är att föreliggande studie ska bidra till att visa på möjliga enkla analysmodeller som lärare kan använda sig av för att granska ett läromedel, i detta fall utifrån dess aktiviteter. Vi, precis som Skolverket (2016b:9) anser att det är viktigt att alla barn förbereds för att kunna agera i samhället på likvärdiga villkor. För att elever ska få en god undervisning ser vi det som ett steg i rätt riktning att lärare kan få överblick över innehållet i läromedel på ett bra sätt. Vår intention med denna studie är därmed att uppmuntra lärare till ytterligare reflektion om sin egen undervisning i förhållande till aktivitetsinnehåll i läromedel. Förhoppningen med föreliggande studie är också att bidra med ett nytänkande inom läromedelsforskningen eftersom analysmodellerna som används i studien tidigare endast använts för att undersöka data som samlats in genom observationer och intervjuer. Studiens resultat visar främst de undersökta läromedlens skrivförlopp men visar också att det är möjligt att använda analysmodellerna för läromedelsanalys.

Av analysmodellens tabell framgår (se tabell 1-7, rad 4) vilken gruppkonstellation som aktiviteten ska genomföras. Vissa aktiviteter ska genomföras enskilt eller i smågrupper och andra ska göras gemensamt med läraren. I föreliggande studies syfte har denna information inte någon central roll eftersom det är aktiviteterna och deras samband som är i fokus. Därför har inte förhållandet mellan aktiviteter och deras gruppkonstellationer undersökts. En intressant inriktning för fortsatt forskning är därför att delvis eller helt använda sig av samma analysmodell men med fokus på gruppkonstellation. Syftet med en sådan forskning kan vara att jämföra olika läromedels rekommendationer för gruppindelning vid olika aktiviteter. Det skulle också vara möjligt att genomföra en metodkombination av läromedelsanalys och observation. Istället för att endast jämföra läromedel kan då jämföras hur lärare väljer att dela upp eleverna i faktiska undervisningssituationer.

Referenser

af Geijerstam, Åsa. (2006). *Att skriva i naturorienterande ämnen i skolan*. Diss. Uppsala: Uppsala universitet.

Tillgänglig på internet: <http://uu.diva-portal.org/smash/get/diva2:169321/FULLTEXT01.pdf> (Hämtad 17-04-10).

Ammert, Niklas. (red.) (2011). *Att spegla världen: läromedelsstudier i teori och praktik*. Lund: Studentlitteratur

Arwskog, Rebecca. (2016). *Vilket ordförråd uttrycks i svenska läseböcker?: En läromedelsanalys av två läromedels ordförråd inom ämnet svenska och svenska som andraspråk*. Studentuppsats avancerad nivå 15 hp. Uppsala universitet.

Bergström, Göran. & Boréus, Kristina. (2012). Samhällsvetenskaplig text- och diskursanalys. I: Bergström, Göran. & Boréus, Kristina. (red.). *Textens mening och makt: metodbok i samhällsvetenskaplig text- och diskursanalys*. 3. uppl. Lund: Studentlitteratur. S. 13–48.

Bryman, Alan. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. 2. [rev.] uppl. Malmö: Liber.

Fällman-Bajagic, Karin; Hansson, Christina. & Nieland, Susan. (2011a). *Lärohandledning Åk 4*. Stockholm: Bonnier Utbildning AB.

Fällman-Bajagic, Karin; Hansson, Christina. & Nieland, Susan. (2011b). *Zick Zack skrivrummet*. Stockholm: Bonnier Utbildning AB.

Holmberg, Per. (2012). Kontext som aktivitet situationstyp och praktik: En kritisk analys av kontextbegreppet i systemisk-funktionell teori. I: Melander, B; Norrby, C; Thelander, M. & Östman, C. (red). *Språk och stil: tidskrift för svensk språkforskning 2012*. Uppsala: Adolf Noreen-sällskapet för svensk språk- och stilforskning. S. 67–86.

Holmberg, Per. (2013). Att skriva förklarande text. Text som deltagande i praktiker och aktiviteter. i: Hållsten, S; Rehnberg, H. S. & Wojahn, D. (red). *Text, kontext och betydelse: sex nordiska studier i systemisk-funktionell lingvistik*. Huddinge: Södertörns högskola. S. 53–72.

Holmberg, Per. & Karlsson, Anna-Malin. (2006). *Grammatik med betydelse: en introduktion till funktionell grammatik*. Uppsala: Hallgren & Fallgren.

Holmberg, Per. & Wirdenäs, Karolina. (2010). Skrivpedagogik i praktiken: Textkedjor, textsamtal och texttypologier i tre svensklärares klassrum I: Melander, B; Norrby, C; Thelander, M. & Östman, C. (red). *Språk och stil: tidskrift för svensk språkforskning 2010*. Uppsala: Adolf Noreen-sällskapet för svensk språk- och stilforskning. S. 105–131.

Johansson, Bo. & Svedner, Per Olov. (2010). *Examensarbetet i lärarutbildningen*. 5. uppl. Uppsala: Kunskapsföretaget.

Lindberg, Inger. & Johansson Kokkinakis, Sofie. (red.) (2007). *OrdiL: en korpusbaserad kartläggning av ordförrådet i läromedel för grundskolans senare år*. Göteborg: Institutet för svenska som andraspråk, Göteborgs universitet.

Tillgänglig på internet: <http://gupea.ub.gu.se/dspace/handle/2077/20503> (Hämtad 17-04-10).

Lindén, Jonny. (2012). *Språkskrinet. [Alien]*. Nacka: Majema.

Lindén, Jonny. & Neiman Hedensjö, Katarina. (2012). *Språkskrinet [Alien]: kopieringsunderlag: läxor: checklistor: facit*. Nacka: Majema

Parmenius Swärd, Suzanne. (2008). *Skrivande som handling och möte - gymnasieelever om skrivuppgifter, tidsvillkor och bedömning i svenskämnet*. Diss. Malmö: Malmö högskola
Tillgänglig på Internet: <http://portal.research.lu.se/ws/files/5759280/1223767.pdf> (Hämtad 17-04-10).

Skolverket. (2016a). *Kommentarmaterial till kursplanen i svenska: reviderad 2016*. 2. uppl. Stockholm: Wolters Kluwer.

Skolverket. (2016b). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011: reviderad 2016*. 3. uppl. Stockholm: Skolverket.

Swales, John M. (2004). *Research Genres. Explorations and Applications*. Cambridge: Cambridge University Press.

Westman, Margareta. (1974). *Bruksprosa: en funktionell stilanalys med kvantitativ metod*. Diss. Lund: Liber Läromedel.

Westman, Maria. (2013). Fyll i och skriv på!: Analys av skrivuppgifter i läromedel i svenska för årskurs 4. I: Skjelbred, D. & Veum, A (red). *Literacy i læringskontekster*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk. S. 201–211.

Bilagor

Bilaga A Mailkontakt med Sanoma utbildning

från: Sara Holgersson <ss222xv@student.lnu.se>
till: Karin Lonnqvist <karin.lonnqvist@sanomautbildning.se>
datum: 26 april 2017 12:03
ämne: Examensarbete och upphovsrätt

Hej!

Vi är två studenter som läser grundskolläraryrket åk 4–6 på Linnéuniversitetet i Kalmar. Vi gör en läromedelsanalys i vårt examensarbete och vi har bland annat valt ut Zick Zack skrivrummet åk 4 + Zick Zack skrivrummet lärarhandledningen åk 4 till analysen. Vi undrar därför ifall ni tillåter oss att använda max två bilder ur varje bok för att förtydliga materialet som vi analyserar. Arbetet kommer i sin helhet att publiceras på portalen för studentuppsatser: www.diva-portal.org när arbetet och kursen är färdig. Jag bifogar två exempel på bilder som vi skulle vilja ha med.

Med vänlig hälsning
Sara Holgersson och Anna Emriksson

från: Karin Lonnqvist <karin.lonnqvist@sanomautbildning.se>
till: Sara Holgersson <ss222xv@student.lnu.se>
datum: 26 april 2017 12:50
ämne: Re: Examensarbete och upphovsrätt

Hej Sara!

Det går bra.
Lycka till med examensarbetet.

Vänliga hälsningar
Karin Lönnqvist

Bilaga B Mailkontakt med Majema

Från: Sara Holgersson <ss222xv@student.lnu.se>
Datum: Wed, 26 Apr 2017 12:12:20 +0200
Till: <kundtjanst@majema.se>
Ämne: Examensarbete och upphovsrätt

Hej!

Vi är två studenter som läser grundskolläraprogrammet åk 4–6 på Linnéuniversitetet i Kalmar. Vi gör en läromedelsanalys i vårt examensarbete och vi har bland annat valt ut ”Språkskrinet Alien grundbok åk 4” + ”Språkskrinet Alien kopieringsunderlag åk 4” till analysen. Vi undrar nu därför ifall ni tillåter oss att fotografera och infoga max två sidor ur varje bok i vårt arbete för att förtydliga materialet som vi analyserar. Arbetet kommer i sin helhet att publiceras på portalen för studentuppsatser: www.diva-portal.org när arbetet och kursen är färdig.

Med vänlig hälsning
Sara Holgersson och Anna Emriksson

från: Kundtjänst <kundtjanst@majema.se>
till: ss222xv@student.lnu.se
datum: 26 april 2017 16:32
ämne: (ID:1712) Examensarbete och upphovsrätt

Hej Sara!

Självklart kan ni göra det.

Lycka till!

Med vänliga hälsningar

Daniel

Bilaga C Textkedjor i Zick Zack kapitel 1, steg 2–4. Aktivitet 11–28

Tabell 5. Textkedjor i Zick Zack kapitel 1, återberättande text steg 2

	Aktivitet 11	Aktivitet 12	Aktivitet 13	Aktivitet 14	Aktivitet 15	Aktivitet 16	Aktivitet 17	Aktivitet 18
Vem initierar aktiviteten?	Lärare	Lärare	Lärare	Lärare	Lärare	Lärare	Lärare	Lärare
Aktivitet	Läsning	Samtalande	Läsning & skrivande	Samtalande & läsning	Läsning & skrivande	Samtalande & läsning	Läsning & skrivande	Samtalande
Text	Återberättande text	Samtal	Återberättande text: Språkliga drag	Föreläsning: språkliga drag	Återberättande text: Språkliga drag	Föreläsning: språkliga drag	Återberättande text: Språkliga drag	Återberättande text: Språkliga drag
Vem utför aktiviteten?	Elever (gemensamt)	Elever (gemensamt)	Elever (smågrupper)	Elever (gemensamt)	Elever (smågrupper)	Elever (gemensamt)	Elever (smågrupper)	Elever (gemensamt)

Tabell 6. Textkedjor i Zick Zack kapitel 1, återberättande text steg 3

	Aktivitet 19	Aktivitet 20	Aktivitet 21	Aktivitet 22	Aktivitet 23	Aktivitet 24	Aktivitet 25	Aktivitet 26
Vem initierar aktiviteten?	Lärare	Lärare	Lärare	Lärare	Lärare	Lärare	Lärare	Lärare
Aktivitet	Samtalande & läsning	Samtalande & läsning	Skrivande	Samtalande	Skrivande	Samtalande	Samtalande & skrivande	Läsning & samtalande
Text	Återberättande text	Återberättande text	Återberättande text	Återberättande text: Planera skrivande	Återberättande text	Återberättande text: Kamrat respons	Återberättande text	Återberättande text: Kamrat respons
Vem utför aktiviteten?	Elever (gemensamt)	Elever (smågrupper)	Elever (gemensamt)	Elever (gemensamt)	Elever (enskilt)	Elever (smågrupper)	Elever (gemensamt + enskilt)	Elever (smågrupper)

Tabell 7. Textkedjor i Zick Zack kapitel 1, återberättande text steg 4

	Aktivitet 27	Aktivitet 28
Vem initierar aktiviteten?	Lärare	Lärare
Aktivitet	Skrivande	Läsning & samtalande
Text	Återberättande text	Återberättande text
Vem utför aktiviteten?	Elever (enskilt)	Elever (gemensamt)