



AKADEMIN FÖR UTBILDNING OCH EKONOMI
Avdelningen för humaniora

Inkluderande skrivundervisning

En studie med utgångspunkt i genrepedagogiken

Emma Arnell

2017

Uppsats, Grundnivå, 15 hp
Svenska språket

Svenska språket 61–90hp

Handledare: Helena Wistrand
Examinator: Lasse Mårtensson

Sammandrag

I studien används Sydneyskolans genrepedagogik och processkrivning som utgångspunkt och underlag. Syftet med studien är att undersöka svensklärares tankar och upplevelser om skrivundervisning i relation till genrepedagogiken och processkrivning samt att analysera elevtexter och hur väl elevtexterna förhåller sig till valda genrer. I studien används två olika metoder för resultatet. Resultatet består av intervjuer med två svensklärare och analyser av sex elevtexter, tre insändare och tre debattartiklar, från svensklärarnas klasser som de undervisar. Studien och resultatdelen kommer rikta in sig på diskursiva texter. I resultatdelen framkommer svensklärarnas tankar och upplevelser kring skrivundervisningen samt analyser av de textaktiviteter som finns i elevtexterna. Båda lärarna anser att genrepedagogiken är väl fungerande, inkluderande och förtydligar samt stärker den individuella textproduktionen. I studien framkommer det att svensklärarna som deltar i studien lägger mycket fokus på processkrivandet och inte lika mycket fokus på den färdiga produkten. En avgörande faktor för att kunna arbeta genrepedagogiskt menar de båda lärarna är tiden, då arbete utifrån genrepedagogiken upplevs som tidskrävande. Eleverna som skrev insändare lyckades till viss del förhålla sig till genre då samtliga argumenten ej gav skäl för åsikt. De elever som skrev debattartiklar lyckades relativt väl att förhålla sig till genre, det som två av tre texter saknade var motargument. Det är svårt att dra några slutsatser eller att jämföra undervisningsmetoderna kopplat till elevproduktionerna då det är två olika genrer som undersöks i studien.

Innehållsförteckning

1 Inledning	s. 1
1.1 Syfte och frågeställningar	s. 1
2 Bakgrund	s. 3
2.1 Metakognitiva strategier i undervisningen	s. 3
2.1.2 Genrepedagogiken	s. 3
2.2 Processororienterad skrivundervisning	s. 5
2.3 Tidigare forskning	s. 6
2.3.1 Sydneyskolans genrepedagogik	s. 7
2.3.2 Mot ökad diskursivitet	s. 8
2.4 Genrer och Texttyper	s. 8
2.5 Diskursiva texter	s. 9
2.5.1 Insändare	s. 9
2.5.2 Debattartikel	s. 9
3 Metod	s. 11
3.1 Intervjuer	s. 11
3.2 Material och urval	s. 12
3.3 Genomförande	s. 13
3.4 Analys av intervjumaterial	s. 13
3.4.1 Analys av elevtexter	s. 13
3.5 Metodkritik	s. 14
3.6 Etiska aspekter	s. 14
4 Resultat	s. 16
4.1 Intervjuer	s. 16
4.1.1 Skrivundervisning	s. 16
4.1.2 Argumenterande texter	s. 17
4.1.3 Processororienterat skrivande	s. 18
4.1.4 Framgångsfaktorer	s. 19
4.1.5 Utveckla det argumenterande skrivandet	s. 20
4.2 Analys av elevtexter	s. 21
4.2.1 Analys av insändare	s. 21
4.2.2 Analys av debattartiklar	s. 23
5 Diskussion	s. 25
5.1 Metoder vid skrivundervisning	s. 25
5.1.2 Genrepedagogiken	s. 25
5.1.3 Undervisningsmetodens påverkan	s. 26
5.1.4 Hur elevtexterna förhåller sig till genre	s. 26
5.2 Slutsatser	s. 27
5.3 Slutord	s. 27

Bilagor

Bilaga 1 Missiv

Bilaga 2 Intervjufrågor

Bilaga 3 Elevtexter

1. Inledning

I klassrummet befinner sig elever från olika bakgrunder med olika förutsättningar att lyckas med de uppgifter som krävs för att lyckas nå de mål som finns i respektive kursplan. I min undervisning i ämnet Svenska, i årskurs 9, har jag stött på den här problematiken i skrivundervisningen. För att elever ska bli framgångsrika i sin skrivproduktion behövs stöttning från lärarna. Det jag kommer fokusera på i den här studien är lärarnas undervisningsmetoder kopplade till de argumenterande texter som eleverna producerar i samband med undervisningen. Precis som tidigare nämnts har elever olika förutsättningar för att lyckas med skrivproduktionen och undervisningen är då en avgörande faktor för hur eleverna kommer lyckas. Enligt Skolverket ska

Undervisning i ämnet svenska syftar till att eleverna utvecklar kunskaper i och om svenska språket. Genom undervisningen ska eleverna ges förutsättningar att utveckla sitt tal- och skriftspråk så att de får tilltro till sin språkförmåga och kan uttrycka sig i olika sammanhang och för skilda syften (Skolverket, 2011:1).

Jag kommer i min undersökning lyfta fram och presentera de förutsättningar som ges för att eleverna ska lyckas och utveckla sitt skriftspråk. Uppsatsen kommer beröra lärares undervisningsmetoder utifrån Sydneyskolans genrepedagogik och processororienterad skrivpedagogik samt den pågående dialogen i klassrummet kring texttypen då metoden går ut på att samtliga elever involveras i sin egen läroprocess för att bli framgångsrika skribenter.

1.1 Syfte och frågeställningar

Området som jag har valt att undersöka i min uppsats är hur nya texttyper introduceras i undervisningen och koppla skrivundervisningen till de elevtexter som eleverna producerar i samband med skrivundervisningen. I kursplanen för ämnet Svenska i årskurs 7–9 står det i centralt innehåll att eleven ska utveckla:

Strategier för att skriva olika typer av texter med anpassning till deras typiska uppbyggnad och språkliga drag. Skapande av texter där ord, bild och ljud samspelar (Skolverket, 2011:6).

Jag är intresserad av att undersöka hur lärare i ämnet Svenska i årskurs 9 upplever att de undervisar om området olika texttyper samt analysera elevtexter från årskurs 9 med fokus på argumenterande texter. I min undersökning kommer jag inte bara fokusera på hur lärare presenterar och inleder skrivundervisningen med argumenterande texter utan även undersöka vilken återkoppling eleverna får samt vilket resultat det ger.

Frågeställningar

- Vilka metoder använder sig svensklärarna av i sitt arbete med att producera olika texttyper i klassrummet?

- Har svensklärarna kunskap om genrepedagogiken och hur förhåller de sig till den?
- Upplever lärarna att val av undervisningsmetod påverkar skrivundervisningen?
- Hur väl förhåller sig elevtexterna till vald genre?

2. Bakgrund

I avsnittet nedan kommer bakgrund till studien redovisas. I bakgrunden kommer studiens koppling till tidigare forskning samt information om processorienterat skrivande, genrer och genrepedagogiken lyftas fram.

2.1 Metakognitiva strategier i undervisningen

För att kunna kommunicera i olika språkliga situationer behövs ett metaspråk där läraren är delaktig och behjälplig (Schleppegrell, 2013:158). Läraren är behjälplig på så sätt att hen påvisar hur de olika genrerna skiljs åt och de mönster som de olika genrerna har. Johansson och Sandell Ring (2012:26) menar att det måste finnas en förståelse mellan skolspråk och vardagspråk. För att eleven ska kunna utveckla sitt vardagspråk skriver Johansson och Sandell Ring (2012:26) måste eleven kunna effektivisera sitt skriftspråk. Metafunktionerna delas upp i den textuella metafunktionen, den interpersonella metafunktionen och den ideationella metafunktionen där varje metafunktion bidrar till den språkliga betydelsen. Den första funktionen är ”den experimentella metafunktionen” som syftar till hur representativ satsen är av den erfarenhetsvärld som vi lever i. Den andra företeelsen är ”den logiska metafunktionen” som syftar till satsernas kombination för logiska relationer. I den experimentella metafunktionen byggs den erfarenhetsvärld som vi lever i upp av deltagare, processer och omständigheter. Tillsammans verkar de olika delarna tillsammans för det ämnesmässiga innehållet i texten. Hur satserna kombineras avgörs av den logiska metafunktionen med hjälp av bindeord (Johansson och Sandell Ring, 2012:235).

2.1.2 Genrepedagogiken

Genrepedagogiken utvecklades utifrån att explicit undervisning behövdes för skolframgång (Gibbons, 2010:161) då den explicita undervisningsmetoden ger samtliga elever utvecklingsmöjligheter, speciellt de elever som befinner sig i riskzonen menar Kuyumcu (2013:6). Sydneyskolan lyfte specifikt fram andraspråkstälars behov av en explicit undervisning. Genreforskningen har bedrivits sedan 80-talet och under den första forskningen konstaterade man att det fanns sex kategorier av olika skrivuppgifter som återfanns i olika ämnen. Forskarna valde att benämna dessa sex kategorier som genrer, skriver Kuyumcu (2013:7). I genreforskning som bedrevs under andra generationen sammanförde forskarna tre övergripande grupper vilka kallas genrefamiljer. Texter där olika genrer kombineras kallar Kuyumcu (2013:7) för makrogenrer. Genrepedagogiken har utforskats och beskrivs av olika forskare. Forskare är oeniga kring vilka genrer och texttyper som finns. Situationskontexten är av stor betydelse i genrepedagogiken menar Kuyumcu (2013:11) där språket är kopplat till olika språkliga sammanhang. I klassrummet möts läraren av varierande förkunskaper och förmågor att läsa, förstå samt kunna producera olika texter. Vikten av att kunna förstå textens uppbyggnad, budskap och att kunna samtala kring text måste finnas (Johansson och Sandell Ring, 2012:26).

Johansson och Sandell Ring (2012:25–26) menar att genrepedagogiken syftar till att stötta eleverna stegvis i sina skolspråk men även i deras vardagsspråk. Johansson och Sandell Ring (2012:26) skriver att eleverna stegvis kan stöttas genom explicit undervisning där undervisningen går ut på att medvetandegöra språkliga mönster och språkliga strukturer för att kunna anpassa språket efter textens syfte. Språkliga mönster som återfinns i olika sammanhang kallas för genrer. Genrerna delas upp i olika kategorier, berättande texter, evaluerande texter samt faktatexter. Varje genre har typiska språkliga drag och strukturer (Johansson och Sandell Ring, 2012:26). Genom genrepedagogiken har eleverna möjlighet att utveckla skolspråket, vilket gör det lättare att tillägna sig kunskap i samtliga ämnen i skolan (Johansson och Sandell Ring, 2012:26). Genom att använda genrepedagogiken som arbetsmetod ger man eleverna verktyg och strategier för att kunna utveckla skrivandet till olika samtalssituationer. Johansson och Sandell Ring (2012:28) synliggör genrepedagogiken genom en jämförelse med en trebent pall:

- Det första benet representerar sociokulturellt lärande som är ett skrivandestöd från läraren där ett samspel sker mellan lärare och elev.
- Systemisk funktionell grammatik representerar det andra benet, där språket är ett verktyg för kommunikation och grammatik är meningsskapande.
- Det tredje benet symboliserar undervisningen och lärandet med utveckling på fyra olika stadier där fokus går från lärarlett arbete till elevstyrt arbete.

Text som ett instrument för att förstå någonting eller som ett objekt för sig självt där båda komponenterna är av stor vikt för varandra för att kunna förstå sammanhanget som texten befinner sig i. Att språket utgörs av omedvetna val utifrån kommunikationens syfte, den situation och det kulturella sammanhang som språket befinner sig i är vad systemisk funktionell grammatik innebär. De omedvetna valen skapar förutsägbara och kulturella mönster vilket benämns genrer. Genremönster inom kulturer skapas i det sammanhang som de återfinns i. Sammanhanget som genremönstret återfinns i underlättar vid förståelsen av språkliga situationer (Johansson och Sandell Ring, 2012:224–227).

Språket är uppbyggt av olika skikt: det semantiska skiktet, det lexikogrammatiska skiktet och det fonologiska skiktet. Det fonologiska skiktet består av ljud, grafer, prosodi och intonation som realiserar grammatiken och orden i språket. Det semantiska skiktet syftar till språkets betydelse. Det lexikogrammatiska skiktet syftar till förståelsen av grammatik och ord i en text som får betydelse beroende på vilket sammanhang som det används i. Sammanhanget som språket befinner sig i är det semantiska skiktet, kontexten runt texten (Johansson och Sandell Ring, 2012: 230–234). Det jag kommer fokusera på i min undersökning är det semantiska skiktet.

Undervisning som är baserad på genrepedagogiken fokuserar på elevernas förförståelse om området som eleverna ska producera en text inom. Här upptäcker läraren eventuella kunskapsluckor som eleverna har om området samt elevernas egna tankar om kunskapsområdet (Hedeboe och Polias, 2008:17).

Processen består även av att lärare och elever tillsammans plockar isär texten och diskuterar de delar som återfinns i texten och hur den är uppbyggd. I samtal om textens delar uppstår ett metaspråk mellan samtalsdeltagarna. Utifrån samtal om text skapas en gemensam skrivmodell för nästa text som eleverna ska producera. I del tre i processen skapas och produceras en gemensam text av lärare och elever. Samtliga är delaktiga för att tillsammans skapa en text som följer de kriterier som det i fas två fastställts att texten bör innehålla. I sista fasen producerar eleverna en text på egen hand. Modellen går ut på att det först skapas en gemensam förförståelse för en text och hur den är uppbyggd för att sedan kunna få stöd om textens uppbyggnad, struktur och språk. Efter det gemensamma skapandet av förståelsen för texten så sker den egna produktionen av texten. Eleverna får då en chans att förstå ämnet på en högre nivå. Hedeboe och Polias (2008:16) lyfter fram vikten av respons på en relevant nivå, där eleverna kan ta till sig responsen och självständigt arbeta vidare utifrån den respons de fått.

Ahn (2012:9) skriver att genrepdagogen möjliggör skrivutvecklingen för elever med olika förkunskaper i språket. Ahn (2012:9) menar att genrepdagogen även är en stor hjälp för elever med svenska som andraspråk vid utvecklingen av vardagsspråk till skriftspråk då genrepdagogen även ger eleverna befogenhet och tillgång till en ny kultur. Lektionerna med genrepdagogen beskrivs av Ahn (2012:9) som mer målinriktade, där eleverna får det stöd som de är i behov av för skrivutvecklingen. Med undervisning som är baserad på genrepdagogen skapas en medvetenhet kring texters uppbyggnad samt det språk som används specifikt i olika texter.

Under senare tid har genrepdagogen alltmer fokuserat på de lässtrategier som eleverna har i ämnesundervisningen. Acevedo (2009–2010:18) menar att parallellt med erfarenhet om läsning utvecklas olika skrivförmågor. Genom utvecklade läsförståelsestrategier kan eleverna känna igen språkmönster och ta hjälp av dessa i produktion av egna texter. Eleverna har då möjlighet att mer effektivt identifiera nyckelinformationen i texterna på raderna, mellan raderna och bortom raderna (Kuyumcu, 2013:611). Acevedo (2009–2010:15) benämner metoden *Reading To Learn* (R2L) som har nått framgång i stora delar av världen då metoden hjälpt elevernas att snabbare utvecklas samt minimerat de klyftor som tidigare funnits mellan hög- och lågpresterande elever i klassrummet.

2.2 Processorierad skrivundervisning

Skrivprocessen går igenom olika faser där det första stadiet går ut på att man som skribent ska analysera skrivuppgiften, hur man samlar stoff samt hur texten är strukturerad (Strömquist 1993:24). Efter det första stadiet skriver Strömquist (1993:24) att skrivstadiet kommer där själva skrivandet sker. All information från första stadiet omvandlas till skrift. Det sista stadiet i skrivprocessen är efterstadiet. I efterstadiet sker bearbetning av texten utifrån första utkastet för att senare publiceras. Även Arkhammar (1998:9–30) presenterar skrivandets olika faser. Förarbetet går ut på att samla ord som är relevanta för text, arbeta med kortskrivande, tankekartor, studiebesök, miljöbeskrivningar etcetera.

Vid det första utkastet är råtexten inte föremål för bedömning utan här ska elev endast få information om hur arbetet kan gå vidare. Vid det första utkastet är flödesskrivning viktigt så att eleven kommer igång med textproduktionen. Efter det första utkastet får eleven gensvar som består av berömmande respons, råd och frågor där fokus ligger på textens innehåll. Vid gensvar bör eleven aldrig få negativ kritik då det kan hämma skrivarglädjen. Den sista fasen är publicering som kan ske i form av utvärdering av uppläst text i nya grupper samt en bedömning från läraren av hela skrivprocessen, från första fasen till den färdiga produkten (Arkhammar, 1998:9–30).

Bergöö (1997:20) menar att det finns tre typer av skrivande; informerande, expressivt och skönlitterärt. Det expressiva språket befinner sig relativt nära skribentens jag. Meningen med det expressiva skrivandet fokuserar på relationen mellan läsaren och skribenten. Det informerande skrivandet syftar till att övertala och lära ut nya saker till människor. Det skönlitterära skrivandet menar Bergöö (1997:20) avser skrivande med språkliga konstruktioner som bildar mönster. Utvecklingen från det expressiva skrivandet till det diskursiva skrivandet kräver att eleverna kan sortera stoff från materialet och arbeta mot syfte utifrån vem som kommer läsa texten (Asarnej, 1991:45).

Processororienterat skrivande är elevaktiverande skrivande (Malmgren och Sandquist, 1991:49). Strömquist (1993:35) skriver att processororienterat skrivande fokuserar på när text blir till och slutprodukten är inte lika viktig, där text i allmänhet ej är en färdig produkt. Skrivandet kopplar ihop den kognitiva processen med arbetsprocessen med processkrivning, då kan skrivandet leda till en *aha-upplevelse*. Eleverna behöver först bli medvetna om de villkor som skrivandet har och de faser som skrivandet går igenom före de börjar skriva. Vid själva skrivproduktionen har då eleverna olika strategier för att kunna komma igång med skrivproduktionen. Strömquist (1993:48) menar att eleverna både behöver kunskaper om hur de ska planera och strukturera sina texter, om hur skrivprocessen går till och hur själva slutprodukten ska se ut.

2.3 Tidigare forskning

Papoulina–Tzelepi (2004) studerade 10–12-åringars argumenterande texter. I studien framkom det att de elever som har sporrande lärare som uppmuntrar dem till att tänka mer kritiskt och empatiskt har bättre förutsättningar att lyckas med argumenterande texter. Papoulina–Tzelepi (2004:250) menar att undervisning där eleverna blir sporrade och uppmuntras att tänka kritiskt skapar mer flyt i skrivproduktionen där de argumenterande texterna är mer strukturerade och starkare. Smidt (2010) undersöker i det norska skrivforskningsprojektet *SKRIV* om hur man stödjer barn och ungdomars skrivkompetens. I skrivforskningsprojektet framkom det att ett dialogiskt synsätt som går ut på att ge elever stödstrukturer i skrivprocessen och där elever kan diskutera innehållet i texterna som de producerar är av stor vikt för att kunna lyckas i skrivproduktionen (Smidt, 2010:28). Josephson (1996:193) beskriver den diskursiva texten som en liten del av hur verkligheten återspeglas.

Svensson (1996:151) beskriver hur diskursiva texter i mindre utsträckning idag möter samhället runt omkring och att detta kan skapa svårigheter i undervisningen om diskursiva texter. Därför kommer jag i min undersökning specificera mig på lärarens skrivundervisning om den diskursiva texten argumenterande text.

I sin studie om två skolklassers skrivande i årskurs 7 och 8 visar Norberg Brorsson (2007:251) att det berättande skrivandet har dominerat skrivundervisningen och att det diskursiva skrivandet ej har fått samma utrymme i undervisningen. I studien visade Norberg Brorsson att eleverna inte fått återkoppling på texterna så att de kunnat utveckla sitt genreskrivande. Eleverna hade svårigheter med att förstå kommentarerna till texterna och de skulle bearbetas (Norberg Brorsson, 2007:221).

Den systemisk funktionella grammatiken har fått mer betydelse i dagens forskning om skrivundervisning än vad den fått tidigare. I forskningsprojektet *Elevers möten med skolans textvärldar* studeras elevers texter och de texter som de möter i undervisningen med fokus på de processer som finns i undervisningen. Det som undersöks i forskningsprojektet är om textrörlighet används, vilket anses vara en viktig komponent för elevers textuella metakompetens (Geijerstam 2006:124).

2.3.1 Sydneyskolans genrepdagagogik

Sydneyskolans genrepdagagogik utvecklades under 1980-talet och 1990-talet i Australien (Kuyumcu, 2013:605). Vid ökade krav i samhället på litteracitet blev australiensiska forskare mer medvetna om den betydelse som språket har för inläringen. Det startades ett samarbete i Australien mellan forskare och lärare där de undersökte vilka krav som skolan ställer på de kognitiva och språkliga förmågorna som eleverna mötte i läsning av läromedelstexter och när eleverna skulle producera skrivuppgifter. Begreppet genrer initierades då lärare och elever behövde benämningar som var gemensamma för texters olika karaktärsdrag. Syftet med studien var att få utbildningssystemet mer demokratiskt där de elever som riskerade att hamna i riskzonen för att inte nå upp till skolans mål blev inkluderade och kunde fångas upp (Kuyumcu, 2013:606). Oavsett elevernas bakgrund ville man få samtliga elever delaktiga och få en mer jämlik klassrumssinteraktion genom ett språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt. Med metoden kunde samtliga elever involveras i sin egen läroprocess, även de svaga eleverna (Kuyumcu, 2013:606). Forskning kring genrepdagagogiken skedde i tre olika omgångar. I den första omgången studerades texter och skrivuppgifter som elever i lägre årskurser mötte, i den andra omgången studerades texter och skrivuppgifter som elever i de högre årskurserna mötte. I den tredje undersökningen fokuserade man på utveckling av läsförståelsestrategier och hur man stöttar elever kring detta så att de kan tillgodogöra sig innehållet i en text (Kuyumcu, 2013:611). Man utvecklade efter undersökningen olika strategier som kan vara behjälpliga för elever att förstå det budskap som finns på raderna, mellan raderna och bortom raderna (Kuyumcu, 2013:611).

2.3.2 Mot ökad diskursivitet

Nyström Höög (2010) undersöker i *Mot ökad diskursivitet? Skrivutveckling speglad i provtexter från årskurs 5 och årskurs 9* den skrivutveckling som skett från årskurs 5 till årskurs 9. Nyström Höög (2010) har i studien valt att analysera texter från de båda årskurserna från det nationella provet i svenska. Texterna har Nyström Höög (2010) analyserat med textlingvistiska metoder och fokuserat på utvecklingen som skett under grundskolans senare år. Nyström Höög (2010) analyserar texterna utifrån textaktiviteter i texterna. Textaktiviteter är kommunikativa handlingar som gemensamt skapar ett kommunikativt resultat. Det framkommer i studien att de yngre elevernas texter är mer "tydligt" argumenterande än de äldre elevernas texter. Nyström Höög (2010) kopplar argumenten som framkommer i texterna till hur instruktionerna är formulerade. De äldre eleverna i studien använde sig av en mer avancerad textstruktur och längre meningar i texterna. Båda klasserna behärskar skriva mer komplexa genrer, nästan alla elever i 9:an och cirka hälften av eleverna i 5:an. Eleverna i 9:an använde sig av ett språk som var närmare vuxnas språkbruk menar Nyström Höög (2010) och kunde i sina texter växla mellan olika textaktiviteter. Nyström Höög (2010) kommer till slutsatsen i studien att elever i 9:an kommit längre i sin skrivaktivitet. Det framkom även i studien att eleverna i 5:an var i mer behov av explicit skrivundervisning med fokus på hur utvecklingen av olika textaktiviteter i olika moment. De svaga argumenten i elevernas texter kopplar Nyström Höög (2010) till den implicita undervisning som eleverna fått i skrivundervisningen, då argumentation kräver mer specifika strategier.

2.4 Genrer och texttyper

Vid samtal kring texter läggs fokus på textmönster, kulturella och psykologiska fenomen, innehåll och språk där det kulturella sätter gränser för vad som talas om i vilket sammanhang. Ledin (1996:15) beskriver genrer som en social process där samhandling sker med hjälp av texter för att man ska kunna nå gemensamma förutbestämde mål. De prototypföreställningar som finns kring textutformningen i genrer kan definieras om menar Ledin (1996:9) eftersom situationerna som de används i är i ständig förändring. Genrerna definieras med igenkännbara steg med ett socialt syfte i en social process (Johansson & Sandell Ring, 2012:22). Många använder begreppet texttyp för motsvarande framställningsform (Johansson & Sandell Ring, 2012:21—22).

Ledin (1996:12) lyfter fram skillnaden mellan genre och texttyp som sociokulturella och språkligt universella kategorier. Texttyper är teoretiska konstruktioner som ser till vissa inslag i språket men inte till andra. Sättet att se på texttyper är att se en text utifrån olika språkliga beståndsdelar. De fyra övergripande texttyperna är berättande, beskrivande, utredande och argumenterande (Hellspong och Ledin, 1997:22). Det är inte ofta som texter är renodlade utan texterna existerar i olika texttyper i samspel med andra texter.

Ledin (1996:24) beskriver texttyper som rena skrivbordsskapelser och genrer är de texter som existerar i radiokrönikor, deckare etcetera i det dagliga livet. En genre kan innehålla en eller flera texttyper skriver Ledin (1996:13).

2.5 Diskursiva texter

Med diskursiva texter avser texter som diskuterar en idé inom ett kunskapsfält där textens avsikt är att bära sanningens språk (Svensson 1995:166). I min studie har de elevtexter som är med i studien en argumenterande karaktär. Fairclough (1992:78) presenterar begreppet diskursiv praktik, vilket används i ett sammanhang där text tolkas, produceras och används. Den diskursiva praktiken som jag kommer presentera i min studie är den undervisning där elevtexterna läses och skrivs. De diskursiva texter som kommer ingå i min undersökning är debattartiklar och insändare. Nedan kommer Skolverkets riktlinjer om de båda texttyperna.

2.5.1 Insändare

Skolverket redogör även kring hur en insändare bör struktureras (Skolverket, 2015). Insändare är en argumenterande text där argumentation om en eller flera personers åsikter framkommer. Insändaren är en text för den ”vanliga” människan där man skriver om sina åsikter om något som roar eller upprör. Språket är mindre formellt än i en debattartikel och vilar oftast inte på en vetenskaplig grund. Insändarens syfte är att väcka debatt om ett ämne. De delar som bör finnas med i en insändare är rubrik, brödtext och avsändare. Åsikten framkommer redan i rubriken och ska locka läsaren till att läsa vidare. Texten inleds med en bakgrund till varför man skriver insändaren eller med att man refererar till en tidigare insändare. Efter skribenten skrivit om bakgrunden till varför man skriver insändaren börjar skribenten argumentera för sin åsikt. Många insändare innehåller även motargument som man senare bemöter. Brödtexten avslutas oftast med en uppmaning eller en slutsats. Texten avslutas med avsändaren, vars namn brukar återspeglas av innehållet i insändaren till exempel *Miljövannen*. Språket i en insändare är alltifrån enkelt till att innehålla en hög språklig kvalitet. För att så många som möjligt ska läsa och ta del av texten bör språket vara enkelt och korrekt. I insändaren bör skribenten även använda sammanhangsord så som *för det första... för det andra.. å ena sidan.. å andra sidan.. orsaken är.. fördelarna är.. inledningsvis.. avslutningsvis.. slutligen* för att ge en tydlig struktur i texten.

2.5.2 Debattartikel

Skolverket presenterar de delar som bör finnas med i en debattartikel (Skolverket 2015). I en debattartikel tar man ställning till en åsikt med sakliga argument som ska övertyga och få medhåll från läsaren. En debattartikel kan röra upp känslor och få folk att reagera. Debattartikeln består av en tes där man som skribent tar ställning till en åsikt. Texten avslutas även med tesen då läsaren uppmanas till handling.

Följande delar bör finnas med för att kunna räknas som en debattartikel:

Rubrik – där tesen presenteras. Rubriken ska även locka till läsning.

Inledning – Tes och bakgrund presenteras. I inledningen sammanfattas bakgrunden till området.

Argument 1 – Det första argumentet introduceras och är underbyggt.

Argument 2 – Det första argumentet efterföljs av det andra argumentet som även det ska vara underbyggt.

Motargument – Motargument presenteras och bemöts av starkare argument.

Argument 3 – Det bästa argumentet sparas till slutet.

Avslutning – Debattartikeln avslutas med att tesen upprepas och läsaren uppmanas till handling.

Argumenten i debattartikeln ska vara trovärdiga och relevanta för argumentationen. I debattartikeln bör man använda ett formellt språk då det uppfattas som mer seriöst. I debattartikeln bör skribenten även använda sammanhangsord så som *för det första... för det andra.. å ena sidan.. å andra sidan.. orsaken är.. fördelarna är.. inledningsvis.. avslutningsvis.. slutligen.*

3. Metod

Nedan kommer de metoder som jag valt att använda mig av i min studie presenteras. De metoder som jag använder är intervjuer och analys av elevtexter. Trost (2010:57) menar att man genom intervjuer kommer åt livet och man har en chans att få insyn i hur människan tänker, handlar, resonerar och känner. Trost (2010:57) menar att man i intervjun är nyfiken på hur den intervjuade ser på sin verklighet. I min studie är jag intresserad av att bland annat undersöka hur lärare i ämnet svenska upplever att de undervisar om området språkliga anpassningar av olika texttyper och anser då att metoden intervju passar för undersökningens syfte. Eftersom jag även kommer analysera argumenterande elevtexter består även undersökningsmaterialet av sex elevtexter.

3.1 Intervjuer

Trost (2010:42–43) presenterar olika sätt att intervju. De intervjuer som Trost presenterar är informella intervjuer, in depth-intervjuer, fokusintervjuer och kvalitativa intervjuer. Fokusintervjuer syftar till att undersöka ett specifikt fokusområde som har ett tema. Trost (2010:43) skriver att samtliga intervjuer mer eller mindre bör ha ett tema och fokus kopplat till undersökningens syfte. Eftersom jag i min uppsats kommer undersöka ett specifikt område inom skrivundervisningen i ämnet Svenska så anser jag att fokusintervjuer passar bäst för min uppsats syfte.

Trost (2010:50–51) lyfter fram sju stadier som är avgörande och viktiga i intervjuprocessen. Det första stadiet är tematisering där syftet med studien samt det problemområde som man är intresserad av klargörs. Under steg två reflekterar man över studiens design och utformning samt den form av intervju som passar bäst för studien. I det andra steget produceras även urvalsfrågor. I det tredje stadiet utförs intervjun så som planerat. Under själva intervjutillfället bör den som intervjuar vara uppmärksam på relationen till den man intervjuar samt på de verbala svar som framkommer under intervjun. Materialet från intervjun görs tillgängligt för skribenten för att senare kunna analyseras och bearbetas under det fjärde stadiet. Materialet bearbetas och analyseras senare under det femte stadiet utifrån studiens teoretiska perspektiv. I det sjätte stadiet används ledtrådarna från analysstadiet till att granskas utifrån dess trovärdighet och giltighet. I det sista stadiet produceras rapporten mot den läskrets som studien utformats mot.

Man ska under intervjun ej besvara den intervjuade med för många frågor, utan Trost (2010:71) anser att lagom med frågor tenderar att ge bäst förutsättningar för resultatet från en intervju. Trost (2010:96–97) ger tips på vad man ska tänka på under intervjun. Under intervjun bör man hålla ögonkontakt med den man intervjuar för att visa intresse för innehållet. Vid intervjun ska man ställa raka och enkla frågor, en fråga i taget. Frågorna ska helst beröra beteenden och skeenden som är jordnära hellre än känslor och tyckande. Efter frågorna ska den som intervjuar undvika att sammanfatta svar, undvika uttryck som ”jag förstår” samt undvika egna åsikter (Trost, 2010:106–107).

Det är av stor vikt att den intervjuade känner sig trygg på den plats som intervjun sker på (Trost, 2010:65). Platser där störande moment kan förekomma och störa intervjun bör undvikas. Den intervjuade får inte hamna i ett underläge och erbjuds därför oftast att själv välja var intervjun bör äga rum. Den som intervjuar bör resonera kring valet av plats då platsen har inverkan på datans trovärdighet (Trost, 2010:66). Under intervjun menar Trost (2010:57) att intervjuaren bör vara aktivt lyssnande och får ej vara ifrågasättande. En fördel kan vara att använda en röstinspelningsapparat vid intervjun. Då kan tonfall, ordval fångas upp och man kan lyssna på materialet flera gånger. Vid uppspelning av en inspelad intervju kan den intervjuade höra hur hen ställer frågorna och utvecklas som intervjuare. En nackdel med att endast ha en röstinspelningsapparat är att det kan vara besvärligt att spola fram och tillbaka i sökandet efter en specifik detalj. Mimik och tonfall går förlorad när endast rösten spelas in. Genom att filma intervjun kan man även undersöka mimik och gester men att filma intervjun kan anses som krystat och det är även en påkostad metod (Trost, 2010:74–75).

3.2 Material och urval

Under intervjun bör man undvika att intervju fler än en person åt gången om syftet ej är att intervju fler personer samtidigt. Den som är tystlåten kan under en gruppintervju ha svårt att kunna komma till tals då de språksamma lättare tar mer talutrymme (Trost, 2010:67). Vid urval är det viktigt att ställa sig frågan vilken population som utrymmet avser representera (Trost, 2010:137). Trost (2010:144) menar att ett fåtal väl utförda intervjuer är viktigare än ett flertal mindre väl genomförda intervjuer.

I studien har jag valt att intervju två svensklärare som undervisar på högstadiet. För att bredda studien har jag valt tre argumenterande texter från respektive lärares klass för att kunna jämföra lärarnas upplevelser kring deras undervisning med de texter som eleverna efter undervisning producerar. De diskursiva texterna valde lärarna själva ut så att de kunde passa in i lärarnas planering. Lärarna som deltar i undersökningen arbetar i samma verksamhet i två parallellklasser i en förort strax utanför Stockholm. I studien har jag valt att intervju två lärare som båda är i 30-års åldern. Jag skickade i förväg ut en förfrågan i mejl till olika svensklärare och de två kvinnorna i min studie valde båda att delta.

De elevtexter som ingår i urvalet är skrivna av två tjejer och fyra killar som är 16 år. Elevertexterna som ingår i urvalet är slumpvis utvalda. I studien har jag valt att analysera sex elevtexter, tre insändare och tre debattartiklar. Texterna har producerats under svensklektioner. Lärarna har utgått från Skolverkets instruktioner till insändare och debattartikel i undervisningen. Mottagarna till insändarna har varit svensklärare och dagstidningar. Arbetet med insändare avslutades med att eleverna själva fick välja en tidning som de skickade insändarna till. Mottagaren till debattartikeln var endast svenskläraren. Textlängden varierar i de olika texterna. Insändarna består av ca 200 ord och debattartiklarna består av ca 400–800 ord.

3.3 Genomförande

Intervjun med de båda lärarna genomfördes separat vid två olika tillfällen. Intervjuerna genomfördes i ett mindre grupprum utan fönster, vilket minimerade risken för att kunna bli störda. Jag använde applikationen memo på min mobil för att kunna spela in samtalet.

Under intervjun skrev jag även ner viktiga stödord på papper för att undvika risken att missa något viktigt. På grund av att memoapplikationen användes kunde hela intervjun fortlöpa utan onödiga pauser och avbrott. Inför intervjun fick respondenterna information om de forskningsetiska principerna (Vetenskapsrådet, 2002).

Textproduktionen av de argumenterande texterna inleddes med en veckas genomgång av diskursiva texter. De båda elevgrupperna fick två olika svårighetsgrader på de argumenterande texterna. Den ena gruppen skulle producera en debattartikel och den andra skulle producera en insändare. Den grupp som skulle producera en debattartikel fick fem veckor på sig att producera texten med respons och återkoppling inkluderade. Den grupp som skulle producera en insändare fick två veckor på sig att producera texten med respons och återkoppling inkluderade. Under textproduktionen fick de båda elevgrupperna både skriftlig och muntlig återkoppling och respons på texterna löpande.

3.4 Analys av intervjumaterialet

Efter genomförda intervjuer transkriberade jag dem. Allt som sades under intervjuerna skrevs ner ordagrant. Jag fick pausa uppspelningarna av intervjuerna vid ett flertal gånger och lyssna om så att all information från intervjuerna kom med. I mitt intervjuresultat presenterar jag informanternas mycket kort. Jag har koncentrerat intervjumaterialet under fem rubriker som är kopplade till syftet. Lärarnas svar kortades ner, koncentrerades och kategoriserades under de fem valda rubrikerna.

3.4.1 Analys av elevtexter

Begreppet textaktivitet används inom TOKIS-projektet (text- och kunskapsutveckling i skolan) med fokus på skrivandet i gymnasieskolan och grundskolan där man utgår ifrån Sydneyskolans genreanalys (Nyström Höög, 2010:19). I TOKIS används begreppet textaktivitet (TA) och genre för att beskriva texter. Det finns enligt Holmberg (2015:132) fem textbegrepp som är grundläggande. De fem begreppen är instruktion, ställningstagande, berättelse, beskrivning och förklaring. Varje TA har sin typiska struktur. Den TA som är mest relevant för min undersökning är ställningstagande eftersom den går att koppla till diskursiva texter. Inom ställningstagande utförs tre steg menar Holmberg (2005:133): åsikt, skäl och slutkläm. Enligt Skolverket (2015) ska en insändare inledningsvis innehålla åsikt för att senare innehålla argument för åsikten, vilket är skäl. Insändaren ska enligt Skolverket (2015) avslutas med en slutsats. I debattartikeln inleds texten med en tes enligt Skolverket (2015), vilket är åsikt.

Debattartikeln innehåller även skäl i form av argument som är underbyggda för att till sist avslutas med att tesen upprepas och att läsaren uppmanas till handling, vilket räknas som textens slutsats. I insändaren och debattartikeln utförs de tre steg som Holmberg (2005:133) lyfter fram. Insändare räknas till enkel genre då den endast består av en TA (Holmberg, 2005:134). När texter växlar TA räknas genrerna som mer komplexa och hit räknas debattartikel.

I min undersökning har jag valt att utgå från textaktiviteter (TA) då jag ska analysera elevtexter utifrån hur genrestrukturen realiseras i texten. Texterna studeras utifrån de textaktiviteter som genomförs i dem.

3.5 Metodkritik

Fördelarna med att använda intervju som metod för att ta fram ett resultat i undersökningen är att jag genom intervjuerna fått ta del av lärarnas upplevelser om undervisningsmetoder i skrivundervisningen. Jag har även genom intervjuer kunnat undersöka de metoder som lärarna föredrar att använda sig av och hur de tänker om fördelarna med undervisningsmetoderna. Genom att även undersöka elevtexter har jag kunnat göra en koppling mellan undervisningsmetoderna och elevernas skrivproduktion. För att få ett resultat som representerar svensklärares upplevelser om undervisningsmetoder mer generellt hade undersökningen behövts breddas och inkludera fler intervjuer. Nackdelen med att endast intervjua två lärare är att resultatet endast kan representera de valda lärarnas upplevelser och ger inte den generella bilden av hur svensklärare väljer undervisningsmetoder i skrivundervisningen och varför de väljer de metoder de valt. Undersökningen hade även kunnat inkludera fler informanter med mer varierade åldrar, kvinnor och män. Intervjuerna hade i så fall kunnat ge ett mer nyanserat resultat. Nackdelarna med att endast inkludera tre elevtexter från varje lärare och undervisningsmetod ger inget allmänt resultat utan visar endast hur de tre eleverna lyckades utifrån den undervisning som de fick kopplat till den diskursiva texten.

3.6 Etiska aspekter

Den som ska bli intervjuad bör före intervjun informeras om att det som framkommer under intervjun är konfidentiellt. Före genomförandet av mina intervjuer informerade jag mina respondenter om att det som talas om under intervjun är konfidentiellt samt informerade om de forskningsetiska principer som Vetenskapsrådet (2002) skriver om. Före intervjuerna fick respondenterna ett missivbrev (se bilaga 1). Med missivbrevet uppfylldes *informationskravet*. När som helst under intervjun kunde respondenterna välja att avbryta intervjun, vilket de blev informerade om.

Eleverna som deltog i undersökningen med argumenterande texter fick muntlig information om undersökningen samt deras texters del i undersökningen. Eleverna kunde när som helst vid textproduktionen samt vid avslutad textproduktion välja att inte delta med text i undersökningen.

Genom att de intervjuade samt eleverna när som helst kunde välja att inte delta i undersökningen uppfylldes *samtyckeskravet*. *Konfidentialitetskravet* uppfylldes genom att garantera anonymitet med fiktiva namn. Endast det insamlade materialet till undersökningen nyttjas och då uppnås *nyttjandekravet*.

4. Resultat

I resultatdelen presenteras intervjuer med de svensklärare som medverkar i undersökningen samt analyser av sex elevtexter, tre debattartiklar och tre insändare.

4.1 Intervjuer

De svensklärare som intervjuas i undersökningen arbetar som svensklärare i årskurs 9. Jag har i undersökningen valt att ge dem namnen Susanna och Lotta.

4.1.1 Skrivundervisning

Susanna arbetar med att bygga upp ett kunskapsområde utifrån genre i skrivundervisningen. Kunskapsområdet byggs upp utifrån innehåll samt textsamtal om innehållet. Före, efter och under skrivningen använder Susanna många skrivutvecklingsuppgifter för att kunna sätta texten i ett sammanhang. Genrepedagogiken utgör en central del av skrivundervisningen där Susanna med elever undersöker de typiska kännetecknen och grammatiska konstruktioner som är intressanta för de olika genreerna. Då skrivundervisningen omfattar ett stort område menar Susanna att det är viktigt att kunna arbeta genrepedagogiskt och skapa checklistor före skrivandet som eleverna kan utgå ifrån i det individuella skrivandet. Susanna menar att genrepedagogiken skapar förutsättningar för att eleverna ska kunna ta till sig lärarrespons och elevrespons samt kunna korrigera sina egna texter under textproduktionens gång.

Genom genrepedagogiken synliggör man lärandet för eleverna så att de senare kan bedöma texterna och hur de ligger i förhållande till de mål som finns kopplade till skrivandet i kursen (Susanna).

Fokus i skrivundervisningen ligger på struktur, innehåll och språk och Susanna lägger helst fokus på strukturen i första hand. Att arbeta med genrepedagogiken kan vara tidskrävande men det ger resultat och delar av genrepedagogiken kan användas till samtliga texttyper. Första gången som Susanna arbetade utifrån genrepedagogiken upptäckte hon att hon inte minskade med stöttningen under skrivandets gång och att det självständiga arbetet inte fick nog med utrymme. Nu arbetar Susanna med att efter det stöttande arbetet där stöttningen successivt trappas ned avslutar skrivandet med ett skrivprov där eleverna på egen hand får visa att de behärskar att producera en text efter de riktlinjer som finns. Vid ett avslutande skrivprov synliggörs vad eleverna tillägnat sig under den gemensamma och stöttande skrivproduktionen.

Lotta arbetar med skrivundervisningen tematiskt där skrivuppgiften kopplas ihop med temat som de arbetar med. Under läsåret ska eleverna lämna in sex stora skrivuppgifter som kan kopplas ihop med andra ämnen som eleverna läser. Lotta arbetar till viss del genrepedagogiskt i sin undervisning. I skrivproduktion av vissa texter fungerar metoden bättre och i andra så behöver eleverna helt fritt få kunna producera texter utifrån egna strukturer.

När Lotta arbetar genrepedagogiskt inleder hon oftast skrivundervisningen med att gå igenom ämnet som texten ska handla om. Efter det presenteras genren och eleverna får presentera sina förkunskaper om hur texten ska skrivas inom genren. Efter det tittar de gemensamt på olika texter inom genren för att markera specifika drag och gör en gemensam struktur för hur texten ska skrivas och vilka delar som texten ska innehålla. Lotta låter eleverna även reflektera över vilket språk som används i texten och hur skribenterna väljer att formulera sig efter textens syfte. Efter genomgång av hur texten är uppbyggd skapar klassen en gemensam text som efterföljs av egen produktion av text inom genren. Lotta beskriver genrepedagogiken tidskrävande men givande. Vid textproduktion av en del texter har hon endast hunnit med hälften av den planerade skrivundervisningen då förarbetet före den egna produktionen av text tagit en stor del av den planerade arbetstiden inom området.

Eleverna kan lättare förstå vad som förväntas av dem i den egna textproduktionen när de arbetar genrepedagogiskt. Även elever som vid andra skrivtillfällen kan ha svårt att komma igång med skrivandet och svårt att förhålla sig till de specifika genredragen har lättare att starta igång och följa arbetsgången (Lotta).

Till texter som är mer berättande har Lotta inte använt genrepedagogiken fullt ut. Där arbetar Lotta mer med förberedelsearbete som kortskrivning och att dela upp skrivandet i olika processer så som att först göra miljöbeskrivningar, personbeskrivningar etc. i olika sammanhang för att senare kunna få med samtliga delar i en text. Eleverna arbetar i denna skrivprocess mer självständigt.

4.1.2 Argumenterande texter

Vid arbete med argumenterande texter arbetar Susanna ofta med kortskrivningar för att eleverna ska få chans till att träna på hur man utvecklar resonemang och att utveckla påståenden vilket Susanna anser vara en viktig del när det kommer till arbetet med argumenterande texter. Hon arbetar med att blanda basgenrer i olika skrivuppgifter mer eller mindre tydligt där hon utgår ifrån kursplanen där det står att eleverna ska utveckla resonemang. Eleverna kan producera en ren argumenterande text under skolåret men de arbetar med delar ur ett flertal argumenterande texter vid flera tillfällen under skolåret. Susanna menar att man inte ska förvänta sig att eleverna kan utveckla resonemang och argument om man i undervisningen först inte visar hur man utvecklar resonemang och hur formulerar sina argument. Först skapas ett vad Susanna kallar ”recept” utifrån kunskapskraven och målen i kursen för vad det är man ska kunna efter man arbetat med det argumenterande området i kursen. Susanna visar hur de olika delarna i den argumenterande texten ska skrivas utifrån genrepedagogiken där de tillsammans i klassen först skapar en gemensam text utifrån ”recept” och de olika delarna som bör finnas med i den argumenterande texten. Susanna utgår ifrån Skolverkets modell för insändare i undervisningen, där åsikt, skäl och slutkläm utgör de tre obligatoriska stegen som bör finnas med i en argumenterande text.

Före den gemensamma och egna produktionen av argumenterande texter undersöker Susanna vilka förkunskaper eleverna har om argumentation och de granskar gemensamt olika modelltexter. Efter det gemensamma arbetet arbetar eleverna självständigt med stöttning med att producera de egna texterna.

Lotta inleder oftast arbetet med argumenterande texter med muntliga övningar för att eleverna själva ska komma igång och producera egna argument. Eleverna får då två ämnen som de antingen ska argumentera för eller emot. Under ett par lektioner har eleverna möjlighet att söka information och skapa egna argument, både känslargument och sakargument. Efter de muntliga övningarna presenterar Lotta exempeltexter där de tillsammans markerar ut specifika drag och språk för genren, och sedan skriver ner instruktioner för hur texten ska skrivas. I undervisningen utgår Lotta från Skolverkets (2015) mall för hur en debattartikel bör skrivas. Före den egna produktionen testar eleverna att tillsammans skriva inledning, argument och avslutning till en gemensam text. Lotta har även före arbetet gått igenom hur man arbetar med källor och förhåller sig källkritisk. Lotta tycker att det är viktigt att eleverna behärskar att arbeta med källor innan de börjar arbeta med argumenterande texter. Under tiden som eleverna skriver den egna texten går Lotta omkring i klassrummet och hjälper eleverna individuellt med stöttning under skrivandets gång.

4.1.3 Processorienterat skrivande

I skrivprocessen får eleverna stöd och återkoppling innan de börjar skriva texten själva. Då kan eleverna arbeta mer självständigt med texterna och Susanna behöver inte gå in och rätta och ge mycket respons under skrivandets gång. Susanna beskriver det som att eleverna ofta gör det ”rätt” från början då de får stöd före den egna produktionen. Susanna betonar att hon absolut inte lämnar eleverna själva med textproduktionen utan går runt och stöttar eleverna under tiden som de skriver.

Fördelen med att ha en gemensam genomgång av text och arbeta på ett genrepdagiskt sätt är att eleverna vet i början hur de ska skriva texten, eftersom de själva har varit med och skapat mallen (Susanna).

Susanna tycker att man vinner mycket tid med att göra ett grundligt förarbete innan eleverna börjar skriva självständigt. Eleverna är vana vid arbetsmodellen då det är ett par kollegor som arbetar på liknande sätt. Då Susanna arbetar genrepdagiskt med bland annat argumenterande texter så känner eleverna igen arbetsprocessen och det är inte en helt ny skrivprocess som de ska sätta sig in i. Vid skrivprocessen anser Susanna att tiden är en avgörande faktor för om uppgiften blir lyckad eller inte. Om det finns tid för förarbete, arbeta med egna produktionen och efterarbete så finns det större chans för eleverna att lyckas med den skriftliga produktionen.

Lotta beskriver arbetet med skrivprocessen i klassrummet som något som eleverna fostrats in i för att kunna känna sig bekväma med och kunna arbeta efter.

Vid en specifik arbetsmetod i ett klassrum tar det ett litet tag före eleverna förstår arbetsgången och varför läraren valt att använda sig av den.

Vid mer förståelse för arbetsmetoden får eleverna självinsikt i sitt eget lärande och hur de på bästa sätt lär sig då förarbetet är en viktig del i skrivprocessen (Lotta).

Ofta ägnar de tillsammans i klassen mycket tid åt att sätta sig in i temat som de arbetar med för tillfället. Lotta menar att eleverna då får ett sammanhang där texten förekommer och varför man måste kunna producera en text inom en viss genre. Motivationen och en förståelse för textens syfte förtydligas genom att den placeras i ett sammanhang, anser Lotta. Har eleverna en förståelse för detta så ökar motivationen och de har lättare för att komma igång med den egna skrivprocessen. Under skrivproduktionens gång tycker Lotta det är viktigt att alla elever får personligt stöd och återkoppling löpande under skrivproduktionens gång. I mitten av skrivproduktionen har Lotta en gemensam genomgång i klassen där de repeterar de delar som bör finnas med i den typiska genren som de arbetar med och hur texten bör struktureras. Efter den gemensamma genomgången får eleverna ge respons på varandras texter, alla får respons av en annan elev. Eleverna kommenterar då vad de tycker att deras klasskompis lyckats bra med och hur de tycker att klasskompisen bör fokusera på och hur hen bör utveckla texten för att lyckas. Genom elevresponsen menar Lotta att eleverna med nya ögon kan se kritiskt på sin egen textproduktion och uppmärksammas på brister i den egna texten och hur man kan utveckla den. Lotta avslutar skrivandet med att ge kommentarer på vad eleverna visat att de behärskar sammankopplat med de kursmål som är relevanta för uppgiften samt kommentarer till hur eleven kan utveckla texten för att utveckla sitt skrivande.

4.1.4 Framgångsfaktorer

Framgångsfaktorer med genrepdagogiken i undervisningen menar Susanna är att kunskapskraven blir tydligare för eleverna då de tillsammans sätter upp riktlinjer och producerar text tillsammans. Med genrepdagogiken finns det möjlighet för en språklig utveckling där texterna placeras i ett naturligt sammanhang där eleverna får använda sig av ett ämnesspecifikt språk och det blir som en bro mellan elevernas språk och skol-språket. Susanna använder sig av muntliga prov i samband med textproduktionerna där eleverna uppmuntras till att använda sig av ämnesspecifika ord och de kan erövra språket på fler sätt än det skriftliga.

Fördelen med genrepdagogiken är att den symboliserar ett hållbart lärande där eleverna reproducerar och själva äger texterna (Susanna).

Susanna menar att de mer framgångsrikt skulle kunna använda sig av genrepdagogiken i skolan om fler lärare väljer att använda sig av den i undervisningen. Eleverna skulle då bli än mer bekväma med undervisningsmetoderna. Vid genrepdagogiken har eleverna möjlighet till att bli medvetna om ämnesspecifika ord men även ord som binder ihop texten som ger texten en struktur, tycker Susanna.

Hon menar att eleverna lättare kan använda sig av icke specifika ämnesord så som *å ena sidan, för det första* och *avslutningsvis* om de ser orden förekomma i texter inom samma genre. Då ser de lättare sambandet mellan till exempel insändare och krönika. Att också ge ett flertal exempel på texter som inte följer de typiska dragen för genren kan vara bra för att ge exempel på hur eleverna inte ska skriva och vilka ”fällor” som de ska undvika att hamna i vid skrivandet, menar Susanna. Med genrepedagogiken har eleverna möjlighet att erövra språket, strukturen och stilen som kan leda till att eleven får en bättre självkänsla (Susanna).

De framgångsfaktorer som Lotta lyfter fram med arbetssättet med de argumenterande texterna är b.l.a. att eleverna blir mer självsäkra i sitt skrivande och lättare känner igen de typiska dragen för genren. Genom att de före arbetet tränade sig på att muntligt forma och skapa egna argument kopplat till en specifik fråga tillsammans så var det senare lättare för eleverna att skriva ner och forma sina egna argument i skrift. Det som Lotta har märkt att eleverna har haft svårigheter med är att hitta relevanta källor som stärker elevernas argumentation.

Ett grundligt förarbete med källor och ett källkritiskt förhållningssätt är en avgörande och viktig faktor när det kommer till arbetet med argumenterande texter och för texternas trovärdighet (Lotta).

Om eleverna känner sig säkra på informationen så har de möjlighet att vara mer övertygande i argumenten och förlita sig på informationen från källorna genom hela texten. Tiden är också en avgörande framgångsfaktor som Lotta lyfter fram. Om de har gott om tid att sätta sig in i arbetet så har de större chans till att lyckas med texten och kunna arbeta om texten efter den respons som de får längst med skrivandets gång.

4.1.5 Utveckla det argumenterande skrivandet

Susanna skulle tycka att det var till fördel om hon före skrivundervisningen med argumenterande texter skulle ha som ett kompendium med checklistor, exempeltexter etc. som eleverna kunde få före skrivning så att de kan bli än mer förberedda på genre och text som de ska producera. Eleverna hade då även kunnat ha möjlighet att gå tillbaka till kompendiet under skrivandets gång för att själva kunna redigera sina egna texter mer effektivt utefter instruktioner och exempeltexter. Genom att skapa ett kompendium kan man synliggöra processen mer för eleverna. Susanna skulle vilja arbeta mer kollegialt med argumenterande texter och genrepedagogiken. Då skulle hon kunna samarbeta med andra lärare i andra ämnen så att eleverna ser hur texten används i ett annat sammanhang för att se syftet med texten. Hon skulle vilja arbeta mer med språk och stil då det är lätt att fastna vid den textövergripande strukturen.

För att utveckla arbetet med de argumenterande texterna kommer Lotta att fokusera på att koppla ihop texten med fler ämnen och ägna mer tid åt uppgiften. Elevernas chanser att lyckas ökar enligt Lotta om de ser textens funktion i flera sammanhang.

Lotta menar att elevernas förmåga att både muntligt och skriftligt kunna uttrycka sig och kunna argumentera för sin sak är viktigt för att kunna vara en demokratisk medborgare i ett demokratiskt land. Om eleverna inte behärskar förmågan att kunna uttrycka sina tankar och åsikter i resonemang och argument så har skolan på något vis misslyckats med att vara med och forma framtidens demokratiska medborgare. De diskursiva texterna har en avgörande och viktig roll i skolan och kanske borde de få ta en större plats i undervisningen för att kunna påvisa vikten av att kunna äga det argumenterande språket. Vid nästa arbetsområde då de ska arbeta med diskursiva texter kommer Lotta ägna mer tid åt att forma och skapa argument samt åt själva uppgiften. Hon skulle även vilja utveckla responsen och återkopplingen till att fokusera mer på innehållet än själva strukturen. Fokus kommer då ligga på hur eleven lyckas förmedla sina tankar och åsikter mer än på själva upplägget.

4.2 Analys av elevtexter

Nedan kommer analyser av de sex elevtexterna redovisas. Först redovisas analys av insändarna och därefter analys av debattartiklarna.

4.2.1 Analys av insändare

Analys av elevtext 1

Texten *Bättre mat i skolan* inleds med att läsaren får en lägesbeskrivning av matsituationen i skolan. I det inledande stycket presenteras även elevens åsikt, *Vi elever nöjer oss inte med dålig mat i skolan, vi vill ha bra kvalitet i maten*. Eleven presenterar varför hen ej är nöjd med maten på skolan samt för konsekvenserna av att maten inte är bra i bakgrunden. Styckvis redogör eleven för sina argument som till viss del är skäl för elevens åsikt underbyggda. I det första argumentet argumenterar eleven för bättre mat i skolan så att eleverna ska få mer energi till att utföra skolarbetet, *Vem vill äta äcklig mat hela tiden, det är fruktansvärt. Man blir hungrig resten av skoldagen och det är svårt att hålla koncentrationen när man inte har någon mat i magen*. I första argumentet kopplar eleven skäl till åsikt. I det andra argumentet kopplar eleven inte skälet till åsikt tydligt. *För det andra är bristen på bra mat i skolan p.g.a. att skolan har dålig ekonomi*. Argumentet är inte underbyggt och det finns ingen del i insändaren som tyder på att kommunen har dålig ekonomi eller att maten som eleverna får i skolan är ett billigare alternativ. Eleven avslutar insändaren med en uppmaning till kommunen, som står som ekonomiskt ansvariga för maten, att göra något åt situationen med en slutkläm, *Avslutningsvis tycker jag att ni från kommunen borde tänka på oss ungdomar, vad får vi för mat varje dag*. Den avslutande signaturen i texten återspeglar insändarens innehåll, *En oroad elev*. Samtliga delar i TA ställningstagande finns med i texten men eleven anger endast skäl för åsikt i ett av argumenten. Språket i texten är vardagligt utan facktermer eller ämnesrelaterade ord och eleven använder sig av enkla meningsbyggnader. Sammanhangsorden gör att texten håller ihop texten och ger texten en struktur, *för det första, för det andra, avslutningsvis*.

Analys av elevtext 2

I Texten *Ungdomar borde få mer i studiebidrag* får läsaren inledningsvis bakgrundsinformation om varför ungdomar borde få mer i studiebidrag och vad det är som elever spenderar sina pengar på. Åsikten framkommer redan i första meningen, *Jag tycker att studiebidraget ska höjas på grund av att dagens ungdomar inte har någon inkomst.* Eleven redogör i det första stycket varför ungdomar bör få mer i studiebidrag men det saknas en mer utvecklad lägesbeskrivning som motiverar för tesen. I argumenten uttrycker eleven skäl för sin åsikt till viss del. Eleven motsäger sig själv i det första argumentet, vilket kan vara ett försök till motargument, *Visst är det många ungdomar som lägger sina pengar på sprit och framför allt tobak. Jag bryr mig inte speciellt vad ungdomar lägger sina pengar på eftersom det är deras eget val.* Skälet för åsikt kunde förtydligas och motargumentet överbevisas inte då eleven skriver att hen inte bryr sig speciellt om vad ungdomar lägger pengar på. I det andra argumentet kopplar eleven höjningen av studiebidrag till ungdomars dyra fritidsintressen och anger skäl för sin åsikt, *Om man har en hobby som jag har, alltså motorintresse, så blir det ganska dyrt.* Texten avslutas med en slutkläm och en lösning på hur ökat studiebidrag skulle kunna genomföras och en avslutande signatur, *En upprörd ungdom*, som till viss del speglar insändarens innehåll. Det framkommer ej i resterande text att ungdomen är speciellt upprörd över situationen. Samtliga delar i TA ställningstagande finns med i texten men eleven anger endast skäl för åsikt i ett av argumenten. Insändaren saknar frågor och direkt dialog som avser engagera läsaren. Språket i texten är vardagligt utan facktermer eller ämnesrelaterade ord och eleven använder sig av enkla meningsbyggnader. Sammanhangsorden gör att texten håller ihop texten och ger texten till viss en struktur, *för det första* och *avslutningsvis*. Det saknas fler sammanhangsord i texten som skulle kunna hålla ihop texten än mer.

Analys av elevtext 3

I texten *Mer aktiviteter för ungdomar* inleds texten med åsikten, *Att erbjuda barn och ungdomar en positiv miljö med allmänna aktiviteter vore bra.* Texten är uppdelad i stycken efter argument. I första stycket presenteras åsikten och läsaren får en bakgrund till hur fritidsgårdar idag är bemannade och hur många besökare som fritidsgårdar har per år. Eleven presenterar i andra stycket vad det är som fungerar bra men vad som kan bli bättre och hur situationen kan bli bättre. I det andra stycket argumenterar eleven för fler aktiviteter så att ungdomar och barn kan ha kul med nära och kära och inte *lala runt på stan*. I texten framkommer det inte vilka aktiviteter som skulle göra så att ungdomar och barn kan ha kul med nära och kära och varför aktiviteterna skulle hindra ungdomarna och barnen från att *lala runt på stan*. Argumentet är inte utvecklat och ger endast till viss del skäl för åsikt. I det andra argumentet kopplar eleven skäl till åsikt då hen förklarar varför mer aktiviteter för barn och ungdomar skulle gynna en mer positiv miljö som kan få fler unga att delta i aktiviteter som kan få dem att se likheter med varandra och minska olikheter, *För det andra tror jag på att barn/ungdomar blir mer respektfulla genom fler fritidsaktiviteter för att de har lust att delta och gemensamma intresse över-*

bygger alla motsättningar, eftersom att det ökar likheter och minskar olikheter. Eleven avslutar insändaren med en slutkläm och förklara varför fler aktiviteter gynnar hela samhället. På slutet upprepar eleven det viktigaste från texten och en passande signatur som mycket väl återspeglar insändarens innehåll, *En rastlös ungdom*. Samtliga delar i TA ställningstagande finns med i texten men eleven anger endast skäl för åsikt i ett av argumenten. Insändaren saknar frågor och direkt dialog som avser engagera läsaren. Språket i texten är vardagligt utan facktermer eller ämnesrelaterade ord och eleven använder sig av enkla meningsbyggnader. Det förekommer även en del upprepningar i texten. Sammanhangsorden gör att texten håller ihop texten och ger texten struktur, *för det första, för det andra och slutligen*.

4.2.2 Analys av debattartiklar

Elevtext 1

I debattartikeln *Stoppa vapenexport* får läsaren inledningsvis bakgrundsinformation till svensk vapenexport. Det första stycket avslutas med elevens åsikt, *Därför anser jag att Sverige ska stoppa sin vapenexport*. I det första argumentet redogör eleven för hur Sveriges krigsmateriel beväpnar krig och konflikter som kan leda till humanitära konflikter. Argumentet är underbyggt och tydligt kopplat till undersökningar som rör ämnet. I det andra argumentet menar eleven att Sveriges vapenexport bryter mot mänskliga rättigheter då Sverige säljer krigsmateriel till krigförande länder och diktaturer. Argumentet är underbyggt med fakta och visar på den vinst som Sverige gör årligen på vapenexport. Motargumentet *Om vi inte exporterar så gör någon annan det istället* som eleven längre ner i texten överbevisar genom att exemplifiera problemet. Eleven avslutar texten med en slutkläm och känslargument, *Är det värt att ha förutsättningar i samhället och tjäna pengar genom att Sverige deltar i krig med exporterat krigsmateriel som dödar människor i världen*. Argumenten i debattartikeln anger skäl för elevens åsikt. Samtliga delar i TA ställningstagande finns med i texten. Även TA beskrivning finns med i lägesbeskrivningen samt i fakta kopplade till argumenten. I texten varierar sedan eleven mellan TA ställningstagande och TA beskrivning. Språket i texten innehåller ämnesrelaterade ord och eleven använder sig av avancerade meningsbyggnader. I texten finns frågor och direkt dialog som avser engagera läsaren. Sammanhangsorden gör att texten håller ihop och ger texten en tydlig struktur ihop med textens styckesindelningar, *Å andra sidan*. Eleven varierar mellan olika TA i texten vilket visar på att hen kan dra nytta av inövad kompetens inom skrivutveckling i texten.

Elevtext 2

I debattartikeln *Förbjud cigaretter i Sverige* inleds med bakgrundsinformation om situationen kring cigaretter i Sverige. Första stycket avslutas med elevens åsikt som är tydligt kopplad till bakgrundsinformationen, *Därför tycker jag att Sverige borde sluta sälja cigaretter*. I det första argumentet kopplar eleven effekterna av att röka cigaretter till vad rökning kostar samhället varje år.

I det andra argumentet lyfter eleven fram de sjukdomar som är relaterade till rökning och kopplar argumentet till fakta. I det tredje argumentet kopplar eleven rökningens effekter till miljön. Samtliga argument är underbyggda och tydligt kopplade till fakta. Skälen i debattartikeln stödjer elevens åsikt. Texten avslutas med en slutkläm där eleven sammanfattar det viktigaste från debattartikeln och uppmanar till handling, *Sverige måste vakna och sluta sälja cigaretter!* Samtliga delar i TA ställningstagande finns med i debattartikeln. I lägesbeskrivningen finns TA beskrivning men även i de delar i texten där eleven kopplar argumenten till fakta som beskriver situationen kopplat till argumenten. Språket i debattartikeln är till viss del ämnesrelaterat och eleven använder sig av en varierad ordföljd. I texten saknas frågor som avser engagera läsaren. Sammanhangsorden gör att texten håller ihop och ger texten en tydlig struktur ihop med textens styckesindelningar, *för det första, för det andra, för det tredje*. Eleven varierar i texten mellan TA ställningstagande och TA beskrivning I texten kan eleven variera mellan olika TA, hen visar då inövad kompetens inom skrivutveckling.

Elevtext 3

Inledningsvis får läsaren i debattartikeln *Åt mindre kött* bakgrundsinformation om köttkonsumtionen och dess påverkan. Elevens åsikt framkommer i det första stycket, *Därför borde vi äta mindre kött då vi nu för tiden äter jättemycket kött och vi slänger jättemycket kött också*. Det första argumentet kopplar eleven till köttets påverkan på klimatet, *Med mer vegetarisk mat på matbordet kan man minska växthusgaserna mer effektivt*. I det andra argumentet redogör eleven för köttets påverkan på hälsan, *Om man äter mindre än 500 g kött i veckan minskar risken för ändtarmscancer och tjocktarmscancer*. I det tredje argumentet hänvisar eleven till Naturskyddsverket som menar att vi slänger kött till ett värde av 80 000 miljoner euro i EU varje år. Varje argument i texten är underbyggt och tydligt kopplad till fakta, i argumenten ger eleven skäl för åsikt. Texten avslutas med en slutkläm som sammanfattar de viktigaste argumenten och en uppmaning, *Avslutningsvis vill jag uppmana folk till att äta mindre kött inte bara för sin egen skull utan även för våra medmänniskor*. I lägesbeskrivningen om köttkonsumtionen finns TA beskrivning men även i de delar i texten där eleven kopplar argumenten till fakta som beskriver situationen kopplat till argumenten. Samtliga delar i TA ställningstagande finns med i debattartikeln. Språket i debattartikeln är till viss del ämnesrelaterat och eleven använder sig av en varierad ordföljd. I texten saknas frågor som avser engagera läsaren. Sammanhangsorden gör att texten håller ihop och ger texten en tydlig struktur ihop med textens styckesindelningar, *för det första, för det andra, för det tredje, sammanfattningsvis*. Texten varierar mellan TA ställningstagande och TA beskrivning. I texten lyckas eleven växla mellan olika TA och visar därigenom att hen utnyttjar inövad kompetens inom skrivutveckling.

5. Diskussion

5.1 Metoder vid skrivundervisning

Susanna arbetar med att bygga upp ett kunskapsområde utifrån genre i sin skrivundervisning och utgår ifrån genrepedagogiken som metod. Susanna använder sig även av checklistor och lägger stort fokus på respons under skrivprocessens gång. Susanna menar att hon använder delar av genrepedagogiken till olika texttyper. Det framkommer inte under intervjuerna vilka delar ur genremetoden som hon använder till olika texttyper. Även Lotta utgår till viss del utifrån genrepedagogiken som metod i skrivundervisningen. Lotta lägger stort fokus inledningsvis på de specifika drag, språk och struktur som vald genre har. Processkrivning återfinns i både Susannas och Lottas skrivundervisning där de lägger fokus på förarbetet så att eleverna ska känna igen skrivprocessen. Både Susanna och Lotta ger under skrivprocessen kontinuerlig respons och stöd. Fokus läggs på själva skrivprocessen i bådars undervisning då den slutgiltiga produkten inte alltid hinns med. Strömquist (1993:35) skriver att processororienterat skrivande fokuserar på när text blir till och slutprodukten är inte lika viktig, där text i allmänhet ej är en färdig produkt, men risken är då att eleverna går miste om slutfaserna där bedömning och analys av det arbete man gjort framkommer.

5.1.2 Genrepedagogiken

Både Susanna och Lotta uttrycker i intervjuerna att de till viss del arbetar utifrån genrepedagogiken. Ahn (2012:9) skriver att genrepedagogiken möjliggör skrivutvecklingen för elever med olika förkunskaper i språket vilket även Susanna och Lotta anser då undervisning utifrån genrepedagogiken är inkluderande. Susanna och Lotta uttrycker tiden som en avgörande och viktig faktor när det gäller skrivarbete utifrån genrepedagogiken. Lotta uttryckte även att genrepedagogiken passade bättre till vissa textproduktioner. Det framkommer ej vilka textproduktioner som Lotta anser att genrepedagogiken passar bättre till. Susanna och Lotta använde sig av genrepedagogiken och processkrivning vid arbetet med diskursiva texter. I framtiden menar Lotta att hon gärna skulle vilja arbeta mer ämnesövergripande med texter utifrån genrepedagogiken och även Susanna menar att hon gärna skulle vilja arbeta mer kollegialt utifrån genrepedagogiken. Johansson och Sandell Ring (2012:26) skriver att genrepedagogiken möjliggör utveckling av skolspråk, som gör det lättare för eleverna att tillägna sig kunskap i samtliga ämnen. Om texterna som eleverna arbetar med i svenskan utifrån genrepedagogiken skulle bearbetas i fler ämnen med fler lärare skulle kanske mer tid kunna ägnas åt texterna. Den tidsbrist som de båda lärarna uttryckte skulle då kunna utvidgas samt att arbetet utifrån genrepedagogiken skulle kunna gynna elevernas kunskap i samtliga ämnen.

5.1.3 Undervisningsmetodens påverkan

Susanna menar att kraven blir tydligare för eleverna med genrepedagogiken som metod. Susanna ser att undervisning utifrån genrepedagogiken möjliggör för eleverna att erövra språk och struktur samt att kunna använda sig av icke specifika ämnesord så som sammanhangsord i olika genrer. Lotta märker att eleverna blir mer självsäkra i skrivandet med skrivundervisning som utgår från genrepedagogiken. Johansson och Sandell Ring (2012:26) skriver att undervisningen går ut på att medvetandegöra språkliga mönster och språkliga strukturer för att kunna anpassa språket efter textens syfte med genrepedagogiken, vilket även Lotta anser då hon i intervjun säger att undervisning utifrån genrepedagogiken gör det lättare för eleverna att känna igen typiska drag för genre.

5.1.4 Hur elevtexterna förhåller sig till genre

I insändarna framkommer elevernas åsikter inledningsvis. Eleverna lyckas endast till viss del ange skäl för åsikt. Eleverna anger endast i ett av de två argumenten skäl för åsikt. Samtliga insändare avslutas med en slutkläm. Eleverna använder sig av ett vardagligt språk i insändarna där ämnesrelaterade ord saknas. De tre insändarna innehar sammanhangsord som till viss del håller ihop texterna. Insändarna innehåller de tre steg som Holmberg (2005:133) menar att TA ställningstagande bör följa då de i sina texter anger åsikt, till viss del skäl för åsikt och slutkläm. Enligt Skolverket (2015) är insändarens syfte att väcka debatt om ett ämne med rubrik, brödtext och avsändare. Samtliga delar återfinns i elevtexterna. Skolverket (2015) skriver även att en insändare bör ha argument för åsikt finns endast till viss del finns i elevtexterna. Eleverna använder sig av de sammanhangsord som Skolverket (2015) lyfter fram för genre insändare, *för det första... för det andra.. avslutningsvis*. Nyström Höög (2010) kopplar i sin studie elevernas svaga argument till implicit undervisning. Kanske hade eleverna som skrev insändare behövt mer explicit undervisning för att kunna producera starkare argument. De svaga argumenten kan även bero på den tidsbrist som undervisande lärare (Susanna) påpekade i intervjuerna.

I debattartiklarna inleder samtliga elever som deltar i studien texterna med att ge bakgrund till ämnet för att senare presentera sin åsikt. Eleverna lyckas med att ge skäl för åsikt med underbyggda argument som var tydligt kopplade till fakta. Debattartiklarna avslutades med en slutkläm som var relevant för den tes som eleverna i debattartiklarna argumenterade för. I debattartiklarna ingick de tre steg som Holmberg (2005:133) menar att TA ställningstagande bör inneha, åsikt, skäl och slutkläm. I texterna återfinns även TA beskrivning i bakgrundsinformation som eleverna presenterar kopplat till de områden som de valt att skriva om. TA beskrivning använder sig även eleverna av i beskrivning som underbygger argumenten i debattartiklarna. Eleverna lyckas växla mellan TA ställningstagande och beskrivning i debattartiklarna och visar därigenom att de utnyttjar inövad kompetens inom skrivutveckling och att skriva en mer komplex genre (Holmberg, 2005:134). Eleverna får med rubriker som är relevanta för åsikt i debattartiklarna och har kopplat bakgrunden till debattartikelns ämne och tes.

Eleverna använder sig av ämnesspecifika ord i debattartiklarna och ett formellt språk. Argumenten i elevtexterna är underbyggda för att stärka debattartiklarnas teser. Endast en elevtext, *Stoppa vapenexport*, använder sig av motargument i debattartikeln. Förutom motargumenten får eleverna med samtliga delar som en debattartikel bör innehålla enligt Skolverket (2015). Avsaknaden av motargument kan bero på den tidsbrist som undervisande lärare (Lotta) påpekat eller elevernas förmåga att producera relevanta motargument.

5.2 Slutsatser

Båda lärarna utgick ifrån genrepedagogiken och processkrivning i skrivundervisningen och lärarna ansåg att dessa metoderna hjälpte eleverna att förstå genrernas struktur. Susanna använde sig av delar från genremetoden till olika uppgifter och Lotta ansåg att genrepedagogiken fungerade bättre till vissa texter. Det framkom ej i studien vilka metoder som Susanna använde sig av till olika texter eller vilka genrer som Lotta ansåg att genrepedagogiken fungerade till. Det hade varit intressant att undersöka vilka genrer som lärarna ansåg att undervisning utifrån genrepedagogiken fungerade bättre till samt vilka delar ur genrepedagogiken som fungerade till olika genrer.

De elever som skrev insändare lyckades endast till viss del med att hålla sig till vald genre och TA ställningstagande då argumenten endast till viss del gav skäl för åsikt. I de tre debattartiklarna återfanns samtliga tre steg i TA ställningstagande och de innehöll även TA beskrivning. Eleverna förhöll sig relativt väl till vald genre debattartikel, det saknades motargument i två av elevtexterna, annars fanns samtliga delar med.

Om det hade funnits mer tid för att fullfölja uppgifterna hade eleverna som skrev insändare kunnat få mer stöttning i argumentationen och kanske lyckats bättre med de båda argumenten i insändarna och få med samtliga delar som slutprodukten bör ha. Eftersom jag i undersökningen analyserade två olika genrer, insändare och debattartikel, så var det svårt att jämföra undervisningsmetoderna eller att dra några slutsatser kopplat till elevproduktionerna. Mer tid skulle finnas till förfogande om lärarna skulle arbeta mer kollegialt och ämnesövergripande med texterna.

För vidare studier kring genrepedagogiken kopplat till elevers textproduktioner hade det varit intressant att undersöka vilka texter som utfallet från genrepedagogiken fungerar mer eller mindre väl till.

5.3 Slutord

Avslutningsvis vill jag tacka de personer som deltagit i undersökningen. Genom undersökningen har jag fått inblick i svensklärares tankar och upplevelser om skrivundervisningen och den effekt som undervisningsmetoderna har på elevtexterna. Till sist vill jag även tacka min handledare Helena Wistrand för stöd och konstruktiv kritik som hon gett under arbetets gång.

Källförteckning:

Acevedo, C. (2009–2010). *A report on school-based Action Research – Will the implementation of Reading to Learn in Stockholm schools accelerate literacy learning for disadvantaged students and close the achievement gap?* Stockholm: Multilingual Research Institute, Utbildningsförvaltningen.

Ahn, H. (2012). *Teaching Writing Skills Based on a Genre Approach to L2 Primary School Students: An Action Research*. *English Language Teaching*, 5(2), 2–16.

Arkhammar, B.M. (1988). *Skrivkamrater*. Stockholm: Almqvist & Wiksell Läromedel AB.

Asarnej, S. m.fl. (1991). *Ett nytt år med skrivprocessen*. Stockholm: Almqvist & Wiksell Förlag AB.

Bergöö, K. m.fl. (1997). *Skrivutveckling och skrivundervisning*. Lund: Studentlitteratur.

Fairclough, N. (1992). *Discourse and Social Change*. Cambridge & Oxford: Polity Press.

af Geijerstam, Å. (2004). *Skrivande i NO-ämnet. En forskningsinventering och ett par svenska exempel*. I: Staffan Thorsson (red.) *Andra nationella konferensen i svenska med didaktisk inriktning. Göteborg 8-9 januari 2004*. Göteborg: Utbildningsvetenskapliga fakulteten.

Gibbons, P. (2010). *Stärk språket, stärk lärandet språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt för och med andraspråkselever i klassrummet*. Johanneshov: TPB.

Hedeboe, B. & Polias, J. (2008). *Genrebyrån: en språkpedagogisk funktionell grammatik i kontext*. Uppsala: Hallgren & Fallgren.

Hellspong, L. & Ledin, P. (1997). *Vägar genom texten*. Lund: Studentlitteratur.

Holmberg, P. (2005). *Funktionell grammatik för textarbete i skolan*. I: *Språket och kunskapen – att lära på sitt andraspråk i skola och högskola*, red. av Inger Lindberg & Karin Sandwall. (ROSA. Rapporter om svenska som andraspråk 7.) Göteborg: Institutet för svenska som andraspråk.

Holmberg, P. & Karlsson, A–M. (2006) *Grammatik med betydelse*. En introduktion till funktionell grammatik. (Ord & stil. Språkvårdssamfundets skrifter 37.) Uppsala: Hallgren & Fallgren.

Johansson, B. & Sandell Ring, A. (2012). *Låt språket bära: genrepedagogik i praktiken*. (3. uppl.) Stockholm: Hallgren & Fallgren.

Josephson, O. (1996). *Det betydelselösa tidningsspråket. I: Samspel & variation*. Språkliga studier tillägnade Bengt Nordberg på 60-årsdagen, utg. av Mats Thelander m.fl. Uppsala: Institutionen för nordiska språk, Uppsala universitet, 185–197.

Kuyumcu, E. (2013). *Genrebaserad undervisning som pedagogiskt utvecklingsarbete*. Skolportens numrerade artikelserie för utvecklingsarbete i skolan, (3), 2–23.

Ledin, P. (1996). *Genrebegreppet – en forskningsöversikt*. Rapport nr 2 från projektet Svensk sakprosa. Institutionen för nordiska språk: Lunds universitet.

Malmgren, G. & Sandqvist, C. (red.) (1991). *Skrivpedagogik*. Lund: Studentlitteratur.

Norberg Brorsson, B. (2007). *Man liksom bara skriver. Skrivande och skrivkontexter i grundskolans år 7 och 8*. Studier från Örebro i svenska språket 2. Örebro: Örebro universitet.

Nyström Höög, C. (2010). *Mot ökad diskursivitet? Skrivutveckling speglad i provtexter från årskurs 5 och årskurs 9*. Uppsala: Institutionen för nordiska språk.

Papoulia-Tzelepi, P. (2004). Scaffolding the argumentative writing via human rights teaching in the Greek elementary school. I: *L1–Educational Studies in Language and Literature* 4 (2–3), 241–253.

Schleppegrell, M. J. (2013). *The role of metalanguage in supporting academic language development*. *Language Learning*, 63 (1), 153–170. Sverige: Skolverket (2011).

Skolverket (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Skolverket. Hämtad 2017-03-10:
<http://www.skolverket.se/publikationer?id=2575>.

Smidt, J. (2010). Skrivekulturer og skrivesituasjoner i bevegelse – fra beskrivelser til utvikling. I: *Skriving i alle fag. Innsyn og utspill*. Smidt, Jon (red.). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.

Strömquist, S. (1993). *Skrivprocessen*. 2 uppl. Lund: Studentlitteratur.

Svensson, J. (1995). Den diskursiva texten. I: *Medietexter och medietolkningar. Läsningar av massmediala texter*. Holmberg, Claes-Göran m.fl. (red.). Nora: Bokförlaget Nya Doxa.

Trost, J. (2010). *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur.

Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

Elektroniska källor

https://www.skolverket.se/polopoly_fs/1.234581!/2xdebattartikel.pdf Senast granskad: 2015-07-03

https://www.skolverket.se/polopoly_fs/1.234583!/1insandare.pdf Senast granskad: 2015-07-03

Bilaga 1

Missiv

Hej,

Jag studerar Svenska språket 61–90 på Högskolan Gävle och ska skriva min C–uppsats i kursen.

Syftet med studien är att undersöka svensklärares upplevelser och tankar om skrivundervisningen och val av metoder i skrivundervisningen. Jag kommer även koppla uppstas-tensen till genrepdagogen. Studien kommer grunda sig på intervjuer med två svensklärare och sex elevtexter som är kopplade till lärarnas undervisning. Skulle du kunna tänka dig att delta i studien?

Du kan när som helst välja att avbryta intervjun och det är frivilligt att delta. Dina uppgifter kommer inte framkomma i studien, din anomytet kommer garanteras. Materialet till undersökningen kommer att behandlas konfidentiellt och dina svar kommer endast finnas tillgängliga för studien. Allt inspelat material kommer efter intervjun att raderas.

Om du har några frågor om studien får du gärna höra av dig.

Emma Arnell
Emma.arnell85@gmail.com
0707822017

Jag har läst och förstått ovanstående och lämnar härmed mitt medgivande till att mina utsagor får användas för Emma Arnells uppsats.

Datum

Underskrift

Tack på förhand för din medverkan!

Med Vänliga Hälsningar
Emma Arnell

Bilaga 2

Intervjufrågor

1. Hur arbetar du med skrivundervisning?
2. Finns det någon speciell metod som du använder dig av i din skrivundervisning?
3. Känner du till genrepedagogiken och hur förhåller du dig till den? (jag vet att de jag intervjuar känner till den)
4. Hur arbetar du med argumenterande texter i undervisningen?
5. Vilka utmaningar möter du i ditt arbete med argumenterande texter?
6. Hur inleds undervisningen med argumenterande texter?
7. Är eleverna vana vid den/de metoder som du använder dig av i skrivundervisningen med argumenterande texter?
8. Vilket stöd och vilken återkoppling får eleverna under själva skrivprocessen?
Hur ser din roll ut vid eleverna skrivproduktion?
9. Blev arbetet med argumenterande texter som du tänkt dig?
Hur?
Varför inte?
Vilka var framgångsfaktorerna?
10. Vad tror du att eleverna behöver bli medvetna om för att kunna utveckla skrivproduktionen med argumenterande texter?
11. Hur vill du gå vidare med skrivundervisningen med diskursiva texter i fortsatt undervisning?

Bilaga 3

Insändare

Text 1

Bättre mat i skolan

Vi elever nöjer inte oss med dåligt mat, vi vill ha bra kvalitet i maten. Vissa av oss skippar lunchen och äter istället på en restaurang eller äter inte alls. Så dåligt är maten. Folk har klagat, men det är fortfarande samma kvalité på maten. Ibland så jämför man maten med fängelsemat. Maten är inte god, den är smaklös.

Jag tycker att min skola borde få bättre mat. För det första är vi inte alls nöjda, nästan alla elever har exakt samma åsikt som mig. Vem vill liksom äta äckligt mat hela tiden, det är fruktansvärt. Man blir hungrig resten av skoldagen och det är svårt att hålla koncentrationen när man inte har någon mat i magen. Mat är viktigt i skolan för man är där nästan hela dagen. Vissa vill till och med byta skola p.g.a. maten i vår skola är så dålig är den. Tror jag kan laga bättre.

För det andra är bristen på bra mat i skolan är p.g.a. att skolan har dålig ekonomi. Maten kostar ohöört mycket med pengar. Men ni som bestämmer i kommunen borde kunna satsa pengar på maten som kommer till vår skola. Ni från kommunen borde lägga in mer pengar på skolmaten istället. Ni är egoistiska, var finns er empati?

Avslutningsvis tycker jag att ni från kommunen borde tänka på oss ungdomar, vad vi får för mat varje dag. Ni skulle heller inte gilla vår situation om ni åt på vår skola varje dag.

Enligt kommunens hemsida fokuserar dem på ekologiskt mat och inte på om maten är god. Jag tycker att det är väldigt dåligt för att vi tonåringar bryr oss mer om maten är god.

Med vänlig hälsning

En oroad elev

Text 2

Ungdomar borde få mer i studiebidrag!

Jag tycker att studiebidraget ska höjas på grund av att dagens ungdomar inte har någon inkomst. För det första går pengarna till kläder och nöjen, för det mesta i alla fall. Visst finns det många ungdomar som lägger sina pengar på sprit och framför allt tobak. Jag bryr mig inte speciellt vad ungdomar lägger sina pengar på eftersom det är deras eget val.

Men tillbaka till studiebidraget. Jag tycker att bidraget ska höjas med några hundra. Eftersom det finns många ungdomar som har en hobby eller sport som man vill hålla på med. Om man har en hobby som jag har, alltså motorintresse, så blir det ganska dyrt.

Fördelar med det här är att om de höjer studiebidraget så slipper föräldrarna höra gnäll om pengar hela tiden. Om CSN blir villigt att höja studiebidraget så slipper våra föräldrar att bli ”fattiga”. Nackdelen med det här är väl att de som jobbar får betala mer i skatt, men avslutningsvis vill jag säga att eftersom i princip ingen av dagens ungdomar har någon annan inkomst än bidraget så borde det höjas.

MvH En upprörd ungdom

Text 3

Mer aktiviteter för ungdomar!

Att erbjuda barn och ungdomar en positiv miljö med allmänna aktiviteter vore bra. Fritidsgårdarna jobbar för utbildningsnämnden och har öppet 5-6 dagar med utbildade fritidsledare. Tillsammans har de cirka 60 000 besökare per år.

För det första tycker jag att fritidsledarna gör bra ifrån sig, men det är för få aktiviteter. Fritidsledarna borde någon gång lyssna på ungdomars förslag om aktiviteter, för att ha kul och vara lyckliga med sina nära och kära. Istället för att åka till stan och lala med sina vänner.

För det andra tror jag på att barn/ungdomar blir mer respektfulla genom fler fritidsaktiviteter för att de har lust att delta och gemensamma intresse överbygger alla motsättningar, eftersom att det ökar likheter och minskar olikheter. Det som är bra för våra barn/ungdomar är bra för vårt samhälle.

Att erbjuda barn och ungdomar en positiv miljö med allmänt aktiviteter. Fritidsgårdarna jobbar för utbildningsnämnden och har öppet 5-6 dagar med utbildade fritidsledare. Tillsammans har de cirka 60 000 besökare per år.

Slutligen tycker jag att fritidsledarna gör bra ifrån sig, men det är för få aktiviteter. Jag tror på de respektfulla barn/ungdomar för att de har lust att delta och gemensamma intresse överbygger alla motsättningar, eftersom att det ökar likheter och minskar olikheter. Det som är bra för våra barn/ungdomar är bra för vårt samhälle.

MVH

En rastlös ungdom

Debattartiklar

Text 1

Stoppa vapenexporten!

Många lever i tanken att Sverige alltid har varit ett fredligt land, men är det verkligen så? Faktum är att Sverige ligger som en av de största vapenexportörerna i världen. Enligt Svenska Freds beräkningar har svenskar exporterat mest vapen i världen räknat per person. Om man tittar på statistik om svensk vapenexport under de två senaste tio årsperioderna kan man se en stor ökning. Under tioårsperioden 1995-2004 var snittet 4,1 per år. 2005-2014 såldes svenskt krigsmateriel för 11,2 miljarder per år i snitt. Så Sverige vapenexport har ökat från år till år och det är inte något särskilt att stoltsera med. Vapnen som exporteras används i krig för att döda hundratusentals människor, miljontals människor blir hemlösa och tvingas fly från sina länder och bidrar till fattigdom och underutveckling. Vapnen förstärker diktaturer och bryter mot mänskliga rättigheter samt skapar en osäker värld för människor, där våld sprider sig istället av fred. Därför anser jag att Sverige ska stoppa sin vapenexport.

Vapen som Sverige exporterar används i många krig bland annat i USA:s invasion av Irak, då beväpnades fler amerikanska soldater med svenska vapnen, till exempel granatgeväret ,pansarvärnsvapnet "AT 4" osv.

Undersökning visar att "lätta vapen" dödar drygt 500000 människor per år och regeringen påstår själv att "inga andra typer av vapen orsakar fler dödsoffer och mer lidande än dessa". Samtidigt sålde Sverige bara under 2007 lätta vapen för 1,2 miljarder kronor och bland de fanns ett vapen som kallas granatgeväret Carl Gustaf, vilket är det mest spridda vapnet bland de svensktillverkade och produceras av Saab, Sveriges största vapenföretag.

Å andra sidan har Sveriges exporterat vapen till militariserade i många konflikter, exempelvis i Indiens konflikt med Pakistan där svenska Bofors-kanoner användes av Indien. Så Sveriges krigsmateriel beväpnar krig och konflikter vilket i sin tur kan leda till humanitära katastrofer, fattigdom och underutveckling i de länder som svenska vapen används. Enligt Sveriges radio har vapnen b.l.a. använts i kriget i Jemen mot Saudiarabien då många civila människor dödades och många städer blev förstörda, då användes svenskt krigsmateriel som t.ex. radarsystem, för att bomba många städer.

Som jag tidigare pekat på så har Saudi Arabia använt det svenska kringmaterialet som har köpts från Sverige i Jemen-konflikten. Det står i Sverige riksdagens riktlinjer och FN:s deklaration om säkerhetsråd och mänskliga rättigheter att "export inte bör ske till stater där omfattande och grova kränkningar av mänskliga rättigheter förekommer, som befinner sig i väpnade konflikter med annan stat eller befaras hamna i konflikter eller som har inre väpnade oroligheter". Trots riktlinjerna som säger att Sverige inte är tillåten att sälja krigsmateriel till båda krigförande länder och länder som kränker de mänskliga rättigheterna, har Sverige gjort detta. Exempelvis under perioden 2001-2010 sålde Sverige krigsmateriel till länder som befanns sig i krig som USA (7568 mkr) och Indien (3832 mkr) samt de flesta länder som Sverige exporterar vapen har kränkt mot mänskliga rättigheter t.ex Pakistan(5563 mkr) och Saudiarabien (339). Dessutom är Saudiarabien ett land som styrs av diktatur. Därför bryter enligt min mening Sveriges vapenexport mot mänskliga rättigheter då vi säljer krigsmateriel till krigförande länder och diktaturer vilket i sin tur bidrar till att diktaturer stärks.

Vapnen som exporterades i diktaturländer används av förtryckare för att kunna behålla sin makt i landet och kränka den egna befolkningen. Om man tittar på vad som hände exempelvis i icke demokratiska länder där Sverige exporterade vapen. Varje gång när medborgarna försökt kräva sina rättigheter och demokratisk reformer har staten med militärisk hjälp och poliser tvingat medborgarna att vara tysta. Det kunde staten göra med vapenstöd från bland annat Sverige.

Som jag har sagt i början är Sverige ett av de största vapenexportörerna i världen. Det är logisk att man tänker "om vi inte exporterar så gör någon annan det i stället". Men fundera på denna logik i ett annat exempel: om Sverige inte skulle exporterar knark kommer någon annan ändå att göra det? Så resonemanget är orimligt. Dessutom undrar jag varför man bidrar till någonting som man inte gillar och som har hemska konsekvenser. Om Sverige skulle avveckla sin vapenexport skulle världen få en vapenexport-säljare mindre. Å andra sidan det går inte att förneka att vapenexport spelar en stor roll i Sveriges ekonomi och Sverige tjänar mycket pengar genom att sälja krigsmateriel till länder och dessa pengar används i public service (skolor, bussar och vård osv).

Är det värt att ha bra förutsättningar i samhället och tjäna pengar genom att Sverige deltar i krig med exporterat krigsmateriel som dödar människor i världen? Medan svenskar njuter av ett lugnt liv med sina familjer och dödas oskyldig människor med ett svenskt vapen som är i händerna på en förtryckare.

Är det här vad Sverige ska vara bäst på? Att förstöra många människors liv, delta i många krig och konflikter, strunta i mänskliga rättigheter i världen och samarbeta med diktaturer, att tjäna pengarna som är nersmetade med människors blod. Enligt en undersökning som SVT gjorde förra året så tycker inte svenskar att Sverige borde vara känd på grund av det. Då meddelade 8 av 10 i undersökningen att de inte ville att Sverige skulle sälja vapen till diktaturer. Så jag tycker att det dags att säga till politikerna "Stoppa vapenexport"!

Text 2

Förbjud cigaretter i Sverige!

I dag 2017 om du är 10 eller 15 år det enkel att köpa cigarett i Sverige och anses som en normal grej. Sveriges, vi gör att barnen i framtiden kommer bli missbrukare i tidiga år. I dagens samhälle röker så pass många att jag blir rädd. I 2015 års undersökning svarade 11 procent av kvinnorna (16-84 år) och 9 procent av männen att de röker varje dag. De enda som tjänar pengar på cigaretter är multimiljardföretagen. En beräkning säger att den samlade vinsten är 170 miljarder dollar. Jag kan inte se att det finns några positiva effekter av rökning. Flera studier (World Health Organization) har visat att rökare har en lägre livskvalitet och en medellivslängd som är upp till tio år kortare än genomsnittet. Ditt sociala liv påverkas därför att du måste ha många pauser för att röka. Pengar som läggs på cigarett är pengar som fyller ett skapat behov. Ett behov som inte fanns från början och inte behöver finnas i framtiden. Det kostar mycket till exempel om vi säger att du röker ett paket varje dag varje dag kostar det 55 kr, 836 kr varje månad och 10,038kr varje år. Därför tycker jag att Sverige borde sluta sälja cigaretter!

Ålderskategorier av tjejer som röker är:

2013 - 2015 mellan 65 - 84 år riket är 11.25% som röker

2013 - 2015 mellan 45 - 64 år riket är 14.57% som röker

2013 - 2015 mellan 30 - 44 år riket är 7.1% som röker

2013 - 2015 mellan 16 - 29 år riket är 10.68% som röker

Ålderskategorier av killar som röker är:

2013 - 2015 mellan 65 - 84 år riket är 9.08% som röker

2013 - 2015 mellan 45 - 64 år riket är 12.65% som röker

2013 - 2015 mellan 30 - 44 år riket är 8.18% som röker

2013 - 2015 mellan 16 - 29 år riket är 6.48% som röker

För det första kostar rökning samhället cirka 80 miljarder kronor årligen. En förskoleklass för sexåringar kostar cirka 6 miljarder, ett fritidshem 16 miljarder och Komvux 4 miljarder. Det är mycket pengar som man kan använda på annat sätt till exempel bygga fler skolor, mer lägenheter, hjälpa folk som kommer från krigsländer, krigsdrabbade länder etc.

För det andra pratar vi om sjukdomar som du kan få. Enligt WHO (World Health Organization) dör cirka sex miljoner människor av sin rökning varje år. Det står bara hur många som dör varje år men inte hur många som har cancer, vilket är mer än sex miljoner. Det finns många olika sorters cancer som du kan få om du inte slutar röka, till exempel: du kan få cancer i munnen, blodcancer och hjärtsjukdomar, varje år får drygt 3 800 personer diagnosen lungcancer. En annan effekt som cigaretter har är att det kan vara svårt att få barn för att cigaretter förstör spermier.

För det tredje måste vi prata om vad cigaretter innehåller. Ett enda bloss frigör omkring 5000 ämnen som är mer eller mindre skadliga för våra kroppar. Cigaretter innehåller många olika gifter: Aceton, Ammoniak, Arsenik, Bensen, Butan, Kolmonoxid, Kadmium, Formaldehyd, Cyanväte, Bly, Nickel, Nikotin, Polonium och Terpentin. Trots det farliga innehållet fortsätter människor att röka. Ammoniak används som rengöringsmedel, till exempel fönsterputs, hårfärg, ugnrensning och rengöring av guld.

Sverige måste sluta sälja cigarett därför att det finns många nackdelar med att röka eller om du fortsätter att röka. Rökning kostar samhället cirka 80 miljarder kronor årligen. Det är mycket pengar som man kan använda på annat sätt. Men för dig som rökare kostar det mycket, till exempel om vi säger att du röker i 10 år så har du spenderat 100,000 kr på cigaretter och det är mycket pengar bara för cigaretter. Det finns många nackdelar med cigaretter och en av nackdelarna är att du kan riskera att få cancer. Flera studier till exempel (World Health Organization) har visat att rökare har en lägre livskvalitet och en medellivslängd som är upp till tio år kortare än genomsnittet. Många som röker vet inte vad en cigarett innehåller.

Min åsikt är att Sverige måste sluta sälja cigaretter och använda pengar som cigaretter kostar för att landet ska bli bättre. Det finns mycket nackdelar och företag vet det men de vill inte sluta sälja cigaretter för att varje år tjänar de mycket pengar på cigaretterna.

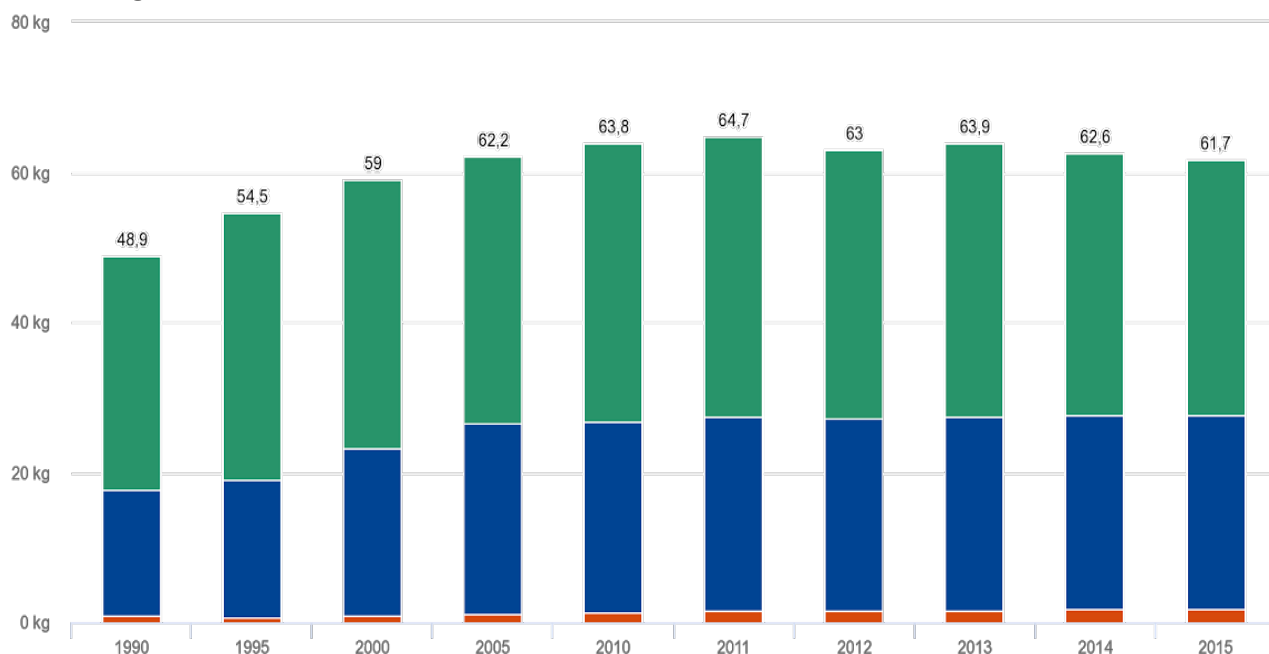
Sverige måste vakna och börja sluta sälj cigaretter därför att i framtiden kommer fler personer dö och fler personer kommer börja röka. Ministrarna måste se att det inte finns några fördelar med rökning. De enda som vinner på cigaretter är multimiljardföretagen. Vi måste tänka på barnen för att skapa ett bättre land med en bättre framtid för de unga och ge dem bättre information om de skadliga effekterna som rökning har. På grund av osann propaganda har många börjat röka.

Text 3

Ät mindre kött

Varför vi borde äta mindre kött i Sverige. I Sverige äter vi mycket kött och vi konsumerar mer rött kött än tidigare. En beräkning som gjorts är att vi äter 87,3 kg/person. All världens köttproduktionen ligger ungefär till grund för 14 procent av samtliga utsläpp från växthusgaser. Från transportnäringen kommer resterande växthusgaser vilket påverkar växthuseffekten. Därför borde vi äta mindre kött då vi nu för tiden äter jättemycket kött och vi slänger mycket kött också. Köttkonsumtionen påverkar inte bara hälsan utan den påverkar även ekonomin när vi slänger kött. Enligt Naturskyddsförningens är värdet på det kött som slängs i EU är 80 000 miljoner Euro.

Förbrukning av kött



Källa: Jordbruksverket och Statistiska centralbyrån

● Griskött ● Nötkött ● Lammkött

För det första är kött dåligt för miljön. I köttet finns mycket koldioxid, och kor släpper ut metangas, som påverkar växthuseffekten. Köttet påverkar klimatet, 15 % av av utsläppet av växthusgaser står djurproduktionen för. Med mer vegetarisk mat på matbordet kan man minska växthusgaserna mer effektivt. Uppskattningar visar att en vanlig ko har lika stor effekt för växthuseffekten som bilar.

För det andra är kött dåligt för hälsan. Vi konsumerar mer rött kött idag än vad vi tidigare gjort. En beräkning som gjorts är att en person äter 87.3 kg per år. Det är ganska mycket jämfört med 1990. 1990 åt vi inte så mycket kött, från 2005 började vi äta mer och mer kött. Kött som är dåligt för hälsan kan vara kött från nöt, lamm, gris och get. Man kan riskera att få cancer om man äter rött kött i stora mängder eller andra typer av sjukdomar. Om man äter mindre än 500 gram kött i veckan, minskar risken för ändtarmscancer och tjocktarmscancer.

För det tredje är det dåligt för ekonomin när vi slänger kött. Naturskyddsföreningen redovisar att vi i EU slänger kött till ett värde av cirka 80 000 miljoner Euro. Varje år slängs mat i Sverige för 27-43 miljarder SEK och en stor del är kött. Om köttpriset höjs kan matsvinnet bli mindre och vi kan få bättre ekonomi.

Sammanfattningsvis så har överkonsumtion av kött en dålig påverkan på hälsan miljön och ekonomin. För hälsan kan överkonsumtion innebära en risk för många sjukdomar, till och med dödliga sjukdomar. Köttets påverkan på växthuseffekten försämrar vår miljö och om vi skulle minska vår köttkonsumtion skulle detta även påverka vår ekonomi. 80000 milj EURO i EU som hade kunnat gå till bättre ändamål och bättre svensk ekonomi. Avslutningsvis vill jag uppmana folk till att äta mindre kött inte bara för sin egen skull utan även för våra medmänniskor.

