

# Lärares samtal om elevers skrivande av berättande texter i tidiga skolår<sup>1</sup>

Caroline Liberg\* og Anna Nordlund  
*Uppsala universitet*

## Sammanfattning

Det finns än i dag inte mycket forskat kring hur lärare för de tidiga skolåren samtalar om barns skrivande av berättande texter. Därför vill vi med den här studien bidra till ökade insikter genom att undersöka hur lågstadielärare förändrar sitt sätt att tala om elevers berättande texter efter en kortare fortbildning kring sådana språkliga resurser, som tidigare forskning pekar ut som viktiga att lyfta i skrivundervisningen. Resultaten visar att lärarna i fortbildningen breddar sin repertoar av språkliga resurser som rör narratologiska aspekter, om än i olika grad beroende på vilken typ av elevtext de talar om. Det ligger i linje med tidigare forskning som visar på lärares vana och vilja att använda litterärt metaspråk vilket de kopplar till kreativitet, medan det grammatiska metaspråket kopplas till regler och restriktioner. Lärarna blir också mer precisa i sina uttalanden genom att oftare dels använda formellt metaspråk, dels ge exempel från de elevtexter de diskuterar. Resultaten bidrar således med underlag för fortsatta diskussioner om vad som behöver betonas inom fortbildning och lärarutbildning och understryker betydelsen av långsiktighet inom sådan utbildning. Studien ger också underlag för diskussioner om synsätt på elevers tidiga skrivande i undervisningen, styrdokument och läromedel.

**Nyckelord:** *Lärares metaspråkliga förmåga; tidiga skolår; elevtexter; berättelser*

## Abstract

### Teachers' discussions about students' writing of texts in early school years

Very little research is available today about teachers' discussions about students' writing of narrative texts in early school years. This study therefore aims to contribute with such knowledge by investigating how primary school teachers change their way of talking about students' narrative texts after having participated in professional workshops where various language resources were presented, that previous research has shown as important to highlight. The results show that the teachers primarily broaden their repertoire regarding resources related to narratological aspects, albeit to varying degrees depending on the type of student text they are talking about. This is in accordance with earlier research that shows teachers' willingness to use literary meta-language, which they link to creativity, while grammatical meta-language is linked to rules and restrictions. The teachers also develop a somewhat greater precision by using formal meta-language, and giving examples from the students' texts more often. In this way, the study contributes with insights for further discussions on what needs to be emphasized more in professional workshops and teacher education, as well as the

---

<sup>1</sup> Detta är en delstudie inom projektet *Funktion, innehåll och form i samspel. Elevers textskapande i tidiga skolår* finansierat av svenska Vetenskapsrådet, Utbildningsvetenskapliga kommittén. Ett stort tack riktas till professor em. Jon Smidt för många goda kommentarer på tidigare version av artikeln.

---

\*Korrespondanse: Caroline Liberg, epost: [Caroline.Liberg@edu.uu.se](mailto:Caroline.Liberg@edu.uu.se)

© 2019 C. Liberg og A. Nordlund. This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International License (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>), allowing third parties to copy and redistribute the material in any medium or format and to remix, transform, and build upon the material for any purpose, even commercially, provided the original work is properly cited and states its license.

Citation: C. Liberg og A. Nordlund. "Lärares samtal om elevers skrivande av berättande texter i tidiga skolår" *Nordic Journal of Literacy Research*, Vol. 5(2), 2019, pp. 120–139. <http://dx.doi.org/10.23865/njlr.v5.1666>

importance of long-term efforts in such education. Furthermore, it concerns the need for expanded approaches to students' early writing in teaching, curricula, national tests, and textbooks.

**Keywords:** *Teachers' meta-language abilities; early school years; student texts; narratives*

Responsible editor: Atle Skaftun

Received: April, 2019; Accepted: August, 2019; Published: December, 2019

## **Introduktion**

I de allra flesta modeller för skrivundervisning ingår en explicit undervisning om ett språks struktur och funktion (Ivanič, 2004) och sådan undervisning betonas även alltmer i olika länders styrdokument (Chen & Jones, 2012; Chen & Myhill, 2016). I Sverige har skrivande också fått en mer framträdande plats i de senaste styrdokumenten från 2011 och framåt. Det återspeglas också delvis i läromedlen för exempelvis de tidiga skolåren (Magnusson, 2018). Kraven för berättande texter som provas i det nationella provet för årskurs 3 i Sverige är en övergripande global textstruktur och lokala formaliaaspekter (se också Liberg, Folkeryd & af Geijerstam, 2012).

I tidigare studier har vi visat att elever i de tidiga skolåren använder en betydligt större repertoar av språkliga resurser för att skriva både berättande texter (af Geijerstam, 2014; Nordlund, 2016) och sakprosatexter (Liberg, 2014; Folkeryd, 2014). För berättande texter rör det exempelvis resurser som dramaturgisk kurva, olika typer av berättarperspektiv och fokalisation, uttryck för sinnesintryck och samband (tid, orsak, motsats). Ändå har lärare i tidiga skolår alltså inget stöd i varken styrdokument eller läromedel för att få eleverna att bygga vidare på sådana språkliga resurser som många av deras elever redan använder i sina berättande texter. Därför vill vi med vår studie bidra till ökade insikter genom att undersöka hur en grupp lågstadielärare förändrar sitt sätt att tala om elevers berättande texter efter en kortare fortbildning kring sådana språkliga resurser, som tidigare forskning pekar ut som viktiga att lyfta i skrivundervisningen. Studien baseras på tidigare forskning som visat att en större bredd i lärares syn på skriftspråklig förmåga bidrar till att bättre stödja elevers skrivande. Denna tidigare forskning har däremot endast undantagsvis rört elever och lärare i de tidiga skolåren.

## **Tidigare forskning**

Som konstaterats ovan ingår en explicit undervisning om ett språks struktur och funktion i de allra flesta modeller för skrivundervisning. Här kommer vi att redogöra för tidigare forskning som rör dels hur väl en sådan explicit undervisning kan bidra till elevers skrivutveckling och vad den förutsätter för form av lärarkunskaper, dels vad innehållet i en sådan undervisning kan vara.

### **Elevers skrivutveckling och lärares metaspråkliga förmåga**

Explicit undervisning där metaspråk används och vilka effekter den ger har studerats av flera. Men dessa studier är inte alltid så jämförbara eftersom innehållet i och

sammanhanget för undervisningen skiljer sig åt (Macken-Horarik, Sandiford, Love & Unsworth, 2015). Vanliga former är antingen en traditionell grammatikundervisning baserad på latinsk grammatik och som inte ingår i en skrivsituation, eller också olika typer av funktionell grammatikundervisning inbäddade i olika slags kommunikativa situationer som skrivande. I det senare fallet är innehållet i grammatikundervisning ofta baserat på en retorisk grammatik eller på systemisk-funktionell lingvistik (SFL). Andrews, Torgerson, Beverton, Freeman, Locke et al. (2006) pekar på att det inte finns stöd för att en isolerad traditionell grammatikundervisning stödjer elevers skrivande. Medan Myhill, Jones och Watson (2013), Chen och Jones (2012) och Myhill och Watson (2014) däremot visar att undervisning som kopplar grammatisk kunskap till det faktiska skrivandet ger bevis för ett tydligt samband mellan användandet av ett metaspråk och förbättring av skrivandet. Mer specifikt visar Moore och Schleppegrell (2014) hur metaspråk baserat på SFL stödjer elevernas inläring. Elevens förmåga att tala explicit om ett språks struktur och funktion, en metaspråklig förmåga, utgör även ett sätt för en lärare att förstå vad elever kan om ett språk (Chen & Myhill, 2016).

För att kunna bedriva en sådan explicit undervisning behöver läraren god kunskap om vilka språkliga drag som kan vara relevanta att tala om (exv. Chen & Jones, 2012; Gebhard, Chen & Britton, 2014; Geoghegan, O'Neill & Petersen, 2013; Myhill & Newman, 2016). Men olika studier indikerar att lärare känner en viss brist på sådan kunskap. Exempelvis visar Macken-Horarik et al. (2015) att de australiensiska lärare de undersökte upplevde brister i "Linguistic Subject Knowledge" (LSK). Myhill och Watson (2014) uppmärksammar också att lärare som känner sig osäkra på sin grammatiska kunskap ofta företräder en mer preskriptiv syn på grammatik. I en studie av Wilson och Myhill (2012) uttrycker lärare att de har stor vana att använda metaspråk kring litterär form som rör rytm, stilfigurer, metaforer och liknande och som de kopplar till kreativitet i skrivandet, medan det grammatiska metaspråket kopplas till regler och restriktioner. Lärarna har alltså problem med att skapa meningsfulla kopplingar mellan grammatik och skrivande (se också Myhill, Jones & Watson, 2013). Ekvall (2007) visar vidare, med fokus på yngre barns skrivundervisning, att bristande litteraturvetenskaplig terminologi för att beskriva exempelvis berättarperspektiv och fokalisation (vems röst och vems blick det är som leder läsaren genom berättelsen och vem som *ser* och *upplever* i handlingen) kan leda till att elevtexter blir narratologiskt sämre efter respons från lärare. Det visar sig också att förväntningarna är lågt ställda på yngre elevers förmåga att skapa intriger med variationer i inledning och avslutning och medvetenhet kring berättarperspektiv, dialoger, miljö- och personbeskrivningar och utvecklat bildspråk (Ekvall, 2007, se även Larsen, 2008). Samtidigt har forskning lyft fram att även yngre elever använder sådana resurser (Nordlund, 2016), men att såväl eleverna själva som deras lärare saknar ett språkbruk för att bättre tillvarata och utveckla dessa resurser (Ekvall, 1997; Larsen, 2009). En förklaring till frånvaro av normer kring berättarteknik och litterära verkkningsmedel generellt inom modersmålsdidaktik för yngre åldrar i Norden kan vara att berättarteknik i skrivande i tidiga

skolår i liten utsträckning har studerats och att skrivforskning överhuvudtaget är ett försummat område inom litteraturvetenskapen.

Däremot har flera studier uppmärksammat hur man med hjälp av olika typer av interventioner kan öka lärares kompetens såväl som stödja elevers skrivutveckling (exv. Gebhard et al., 2014; Love & Sandiford, 2016; Macken-Horarik et al., 2015). Ett exempel på detta är det norska NORM-projektet (Berge, Skar, Matre, Solheim, Evensen et al., 2017). Här visas att lärares bedömningar fördjupas när de har tillgång till gemensamma bedömningsnormer baserade i ett professionellt metaspråk (Matre & Solheim, 2015). Men inte heller i de sju värderingsområden som utgör normer inom NORM-projektet lyfts några berättartekniska aspekter fram. Resultaten pekar ändå på en tydlig signifikant utveckling bland de yngsta eleverna (åk 3 till 4). Däremot återfinns en betydligt svagare utveckling, positiv men inte signifikant, bland de äldre eleverna (åk 6 till 7). Variationen inom NORM-projektet är emellertid stor mellan skolor, klasser och individuella elever. Möjliga förklaringar till detta menar forskarna är osäkerheten i vad lärarna tar med sig från fortbildningen in i sin undervisning, vilka stöd de har på skolan för sitt arbete och liknande.

### Innehåll i skrivundervisningen

Explicit undervisning om språkliga drag med hjälp av ett metaspråk och kopplat till en faktisk skrivsituation är alltså framträdande drag i undervisning som ger goda effekter på elevers skrivande och skrivutveckling. Framträdande teoretiska ramar för sättet att se på språk och språkanvändning i en sådan undervisning är antingen den retoriska grammatiken eller den systemisk-funktionella lingvistik (exv. Humphrey, 2016; Myhill & Watson, 2014). Mindre uppmärksammat i sammanhanget är litteraturvetenskaplig narratologi som är en berättarteori och metodbildning kring berättelsers språkliga uppbyggnad. Narratologiska begrepp och metoder kan hjälpa lärare att sätta ord på vilka sorters resurser elever behöver använda för att skapa tydliga och spännande berättelser (Ekvall, 1997, 2007; Larsen, 2008; Nordlund, 2016). Exempel på olika uppsättningar av språkliga resurser som lyfts fram inom forskningen och vilken/vilka funktioner de fyller är (se också Humphrey, 2016):

- resurser som används för att skapa ett koherent eller sammanhängande innehåll, en röd tråd i en text som tematisk struktur, narrativ koherens, dramaturgisk kurva, verbanvändning, samband, enhetligt berättarperspektiv (exv. Chatman, 1978; Folkeryd, 2014; Gebhard et al., 2014; Genette, 1982; Holmberg & Karlsson, 2006; Larsen, 2015; Nordlund, 2016; Rimmon-Kenan, 1983).
- resurser som används för att uttrycka ett innehåll som olika typer av ord och ord-förråd samt ordvariation (exv. af Geijerstam, 2014; Liberg, 2014; Olinghouse & Leaird, 2009).
- resurser som används för att utvidga ett innehåll som expansioner, miljö- och personbeskrivningar, dialog, variation i berättarperspektiv (exv. Ekvall, 2007; af Geijerstam, 2006; Larsen, 2008; Nordlund, 2016).

- resurser som används för att skapa en relation till läsaren som sinnesintryck, förstärkande och värderande ord och uttryck, berättarperspektiv och synvinkel/fokalisation (exv. Folkeryd, 2006; Genette, 1982; Nordlund, 2016; Larsen, 2008).

Det som däremot inte har fokuserats särskilt mycket i tidigare forskning är utformandet av metaspråket. En forskare som ändå lyft denna fråga i relation till lärares metaspråkliga förmåga är Macken-Horarik (2008). Hon pekar på en form av mellannivå ("interface grammatics"), som lärare kan använda utan att vara skolade som språkvetare. I samma anda talar Schleppegrell (2013) om informell respektive formell interaktion när det gäller samtal där metaspråk används. Jesson, Fontich och Myhill (2016) slår också fast att metaspråk innefattar såväl grammatisk terminologi som vardagsspråk för att beskriva de språkliga val man gör.

En ytterligare aspekt som inte fått så framträdande plats i forskningen är hur utvecklade metaspråkliga uttalanden kan vara. Macken-Horarik et al. (2015) har beskrivit olika nivåer för detta:

1. identifiering av den enhet (den språkliga resurs) som är i fokus
2. beskrivning av vilken funktion enheten (språkliga resursen) i fråga fyller
3. förklaring av de val som gjorts i en text.

### **Syfte och frågeställningar**

Såsom framgår ovan finns det i dag flera studier som uppmärksammar betydelsen av en explicit och funktionell skrivundervisning som stöd för elevers skrivutveckling. Vidare visar olika former av interventionsstudier på betydelsen av lärares kunskap om ett relevant och funktionellt metaspråk. Få studier rör dock de allra yngsta eleverna och deras lärare. Det övergripande syftet med den här studien är därför att bidra med kunskap om lärares metaspråkliga kompetens avseende elevers berättande texter inom de tidiga skolåren (åk 1–3). Baserat på ett socialsemiotiskt perspektiv (Halliday, 1978) och mer specifikt på ett perspektiv inom området "critical literacy" som lyfter betydelsen av explicit undervisning (exv. Luke, 2012; Cope & Kalantzis, 2000) är vårt syfte att undersöka hur lågstadielärare förändrar sitt sätt att tala om elevers berättande texter efter en kortare fortbildning kring sådana språkliga resurser, som tidigare forskning pekar ut som viktiga att lyfta i skrivundervisningen. Det gäller förändringar angående *vad de talar om* inom ramen för olika uppsättningar av språkliga resurser och *hur de talar om detta* med avseende på användningen av dels formellt och/eller informellt metaspråk, dels grad av utveckling i uttalandena.

### **Metod och material**

Studien är upplagd som en fallstudie med en kortare fortbildningsinsats för 14 lärare i de tidiga skolåren (åk 1–3). Fortbildningen bestod av sex träffar under hösten 2016. Vid första och sista träffen ombads lärarna läsa fyra texter skrivna av elever i de tidiga

skolåren, två berättande texter och två sakprosatexter, och under 15 minuter per text i grupper om tre lärare diskutera styrkor och svagheter samt vilken respons de skulle vilja ge till eleven som skrivit texten. Instruktioner till denna textdiskussion lämnades ut såväl muntligt som skriftligt och den skriftliga instruktionen till själva textsamtalen var följande:

Använd er egen erfarenhet för att diskutera såväl texternas styrkor som deras mindre starka sidor. Texternas styrkor kan också vara sådant där ni ser ”frön” till något som är på väg att utvecklas, men som ännu inte är fullt utvecklat. Ni ska alltså lägga ett bedömningsperspektiv på texterna, men det går också bra att kommentera sådant i texterna som ni i vanliga fall inte tar in i er bedömning av elevtexter i åk 1–3.

Samtalen audioinspelades. I den här delstudien behandlas endast samtalen om de berättande texterna. Vid sista träffen fyllde lärarna även i en enkät med frågor om de uppsättningar av språkliga resurser de mött i fortbildningen: vilka var mest bekanta för dem, vilka var mest nya, vilka ses som särskilt viktiga i ett undervisningssammanhang samt vilka skulle man vilja lära sig mer om. För att underlätta jämförelsen var instruktionerna för samtalet samt elevtexterna desamma vid det inledande och avslutande fortbildningstillfället.

Vid de däremellan liggande fyra tillfällena behandlades de fyra uppsättningarna av resurser valda med hänsyn till tidigare forskning presenterad ovan. Fortbildningstillfällena inleddes med en föreläsning om respektive uppsättning av språkliga resurser och vilka funktioner de kan fylla i en text. De begrepp som behandlades vid respektive tillfälle var:

Resurser för att skapa en röd tråd, dvs. ett koherent eller sammanhängande innehåll på en mer övergripande global nivå:

- global struktur i sakprosatexter
- dramaturgisk kurva i narrativa texter
- makro- och mikroteman
- sammanhållna berättarperspektiv: allvetande berättare och jag-berättare
- tids-, orsaks- och motsatssamband på global nivå.

Resurser för att uttrycka ett innehåll:

- ordförråd
- ordvariation
- ordpackning
- vardagsspråk och skolspråk
- konkreta och abstrakta ord
- bildspråk, litterära uttryck, fasta uttryck.

Resurser för att utvidga ett innehåll:

- expansioner på lokal nivå
- framförställda och efterställda bestämmningar



- miljö- och personbeskrivningar
- dialoger
- variation/skifte i berättarperspektiv.

Resurser för att skapa en relation till läsaren:

- berättarperspektiv och fokalisation
- sinnesintryck
- förstärkande och värderande ord och uttryck
- gradering.

Efter varje föreläsning fick lärarna sedan i mindre grupper diskutera två texter (en berättande och en sakprosatext) med huvudfokus på de resurser som behandlats i föreläsningen. Lärarna fick inte veta något om elevernas ålder, kön eller språklig bakgrund, utan dessa uppgifter presenterades som sista inslag vid det avslutande tillfället.

De berättande texterna som lärarna diskuterade vid första och sista tillfället är skrivna av två olika elever: ”Läskigt”, skriven på hösten i årskurs 1, och ”Teddy”, skriven på våren i årskurs 2 (se Bilaga 1). Båda texterna är fiktionsberättelser och inleds enligt sagans genrekonventioner med en allvetande berättare som presenterar berättelsens huvudperson i tredje person. Konventionsenligt fortsätter därefter en allvetande berättare att i båda texterna ge en kort miljöbeskrivning och presentera ett problem. I texten ”Läskigt” (250 ord) uppstår initialt en osäkerhet kring vem som är berättare och vem som är huvudperson i handlingen i och med ett skifte från allvetande berättare till jag-berättare. Men efter skiftet till jag-berättare åstadkoms ett tydligt läsarindrag med ett konsekvent berättarperspektiv och en tydlig handling där händelserna följer logiskt på varandra. Spänningsmoment byggs upp med förvecklingar, där delarna i handlingen får sin betydelse i förhållandet till varandra genom tydliga tidssamband och orsakssamband. Temporala och kausala sammanbindningsord används frekvent. Upptäckningen når en höjdpunkt och en upplösning med ytterligare en förveckling innan de tre problem som handlingen återger har blivit lösta. Texten ”Teddy” (270 ord) har i första halvan en allvetande berättare, som ser ur huvudpersonens perspektiv och återger vad Teddy tänker, tycker och känner, det vill säga intern fokalisation. Den allvetande berättaren ställer inte upp något tydligt problem med förvecklingar för Teddy att lösa. Efter ungefär halva texten bryts det allvetande berättarperspektivet och återstoden av texten gestaltar en dialog mellan Teddy och hans föräldrar. Det utvecklas inte heller någon förveckling och upplösning som hänger samman med det problem som presenterades i inledningen. De olika händelserna i berättelsen har inga tydliga temporala och kausala samband.

Samtalen från det första respektive sista tillfället transkriberades och analyserades i tre steg:

1. bestämning av vilken typ av uppsättning av resurser som ett uttalande av lärarna utgjorde: Förutom de fyra ovan behandlade uppsättningar förekom samtal om resurser för att stava och skriva korrekt.

2. bestämning huruvida uttalandet har formellt eller informellt metaspråk. Med formellt metaspråk avses här etablerade termer och begrepp för att tala om texter hämtade från narratologin och språkvetenskapen.
3. bestämning huruvida någon utveckling gjordes i uttalandet om den aktuella språkliga resursen.

Nedan ges ett exempel på en utsaga som rör resurser för att skapa ett koherent innehåll där både ett formellt (kursiverat) och ett informellt (understruket) metaspråk används samt en utveckling i form av exemplifiering från texten.

Vad är de starka sidorna? Det är ju att det är en *röd tråd*. En tydlig början. ”Det var en gång ett spöke.” Där har man ju ingången liksom.

Transkriptioner och slutlig analys gjordes av de fyra forskarna i forskargruppen, efter att flera gemensamma avstämningar genomförts. Avslutningsvis analyserade alla forskarna tre samtal på vilka ett medbedömartest genomfördes som analyserades med Fleiss' kappa. Värderna för de fem uppsättningarna låg mellan 0,66 och 0,84. Enligt Landis och Koch (1977) indikerar ett kappa-värde mellan 0,61–0,80 ”substantial agreement” medan 0,81–1,00 indikerar ”almost perfect agreement”.

Alla fyra forskare i gruppen har lång erfarenhet av lärarutbildning (15 år eller mer). Baserat på vår erfarenhet motsvarar fortbildningen i denna studie ungefär den undervisningstid som lärarstudenter på lärarprogrammet för tidiga skolår får kring elevers skrivande av berättelser samt även tidsomfattningen i reguljär fortbildning. En begränsning med studien är emellertid att materialet endast utgörs av 14 lärares samtalande. De förändringar som omtalas i resultatredovisningen och diskussionen bör därmed endast ses som indikationer på förändringar.

## Resultat

### Mer samtal, särskilt om mindre kända språkliga resurser

Under fortbildningens gång och i den enkät som de 14 lärarna besvarade framkom att tre av de fyra uppsättningarna av resurser som behandlades i fortbildningen var mer eller mindre nya för flertalet av dem. Det gäller resurser för att uttrycka innehållet, utvidga innehållet och skapa en relation till läsaren. Lärarna uttryckte också önskemål om att lära sig mer om dessa. Däremot ansåg alla att de var väl bekanta med resurser som används för att skapa ett koherent eller sammanhängande innehåll och resurser som rör formalia som de mött i kursplaner i svenskämnen, i nationella prov, bedömningsstöd för proven och i läromedel.

Lärarnas förkunskaper återspeglas också i samtalen från det första tillfället. Där dominerar samtalen av uttalanden om resurser som används för att dels skapa ett koherent innehåll, dels stava och skriva korrekt. Tillsammans utgör de dryga fyra femtedelar (83%) av uttalandena i dessa inledande samtal, medan de endast omfattar knappa tre femtedelar (57%) i samtalen vid sista tillfället. Förändring beror framför allt på en mycket kraftig minskning av uttalanden om resurser för



att stava och skriva korrekt. Uttalanden om resurser som används för att skapa ett koherent innehåll har ökat något. De uttalanden som ökat mest rör resurser som används för att uttrycka innehållet, utvidga innehållet och skapa en relation till läsaren och som de flesta av lärarna kände sig mer obekanta med från början (se Diagram 1).

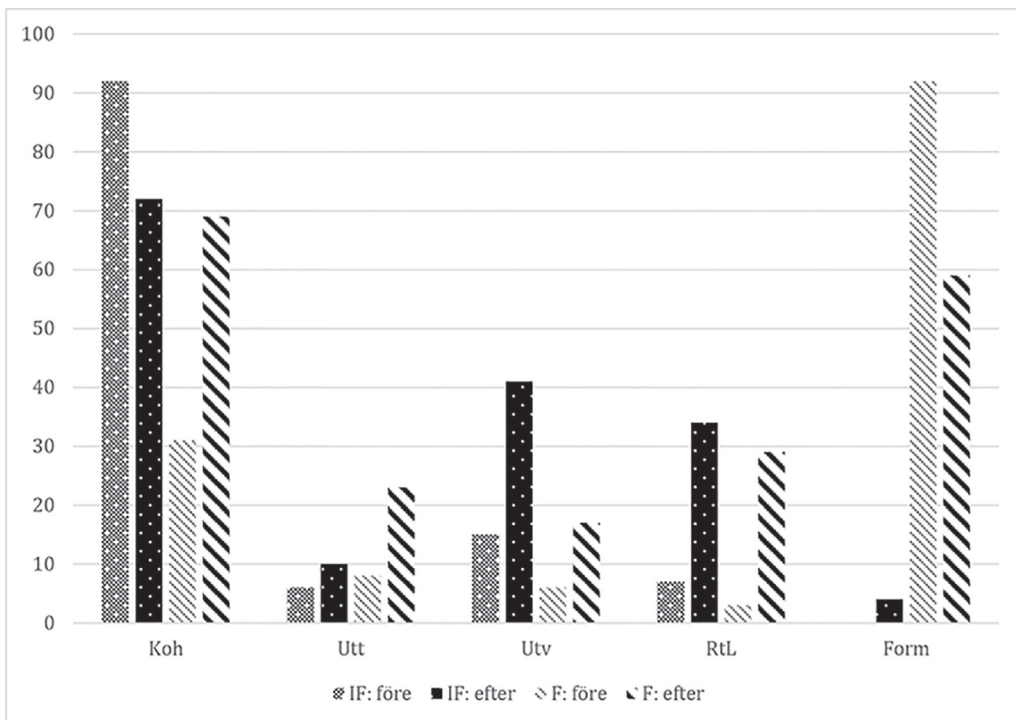


Diagram 1. Antal uttalanden lärare gör med hjälp av informellt (IF) och formellt (F) metaspråk före och efter en fortbildning angående språkliga resurser som används för att skapa ett koherent innehåll (Koh), uttrycka ett innehåll (Utt), utvidga ett innehåll (Utv), skapa en relation till läsaren (RtL), samt stava och skriva korrekt (Form) i två elevers berättande texter.

Som också framgår av Diagram 1 varierar det mellan dessa uppsättningar när det gäller förändringen i användningen av formellt respektive informellt metaspråk. I det följande presenteras vad dessa förändringar består i tillsammans med exempel från lärarnas samtal.

### Resurser för att skapa koherent innehåll

Från de inledande samtalen till de avslutande sker totalt en liten ökning av antalet uttalanden om resurser för att skapa ett koherent innehåll. Däremot så minskar antalet med en femtedel när ett informellt metaspråk används, som i följande exempel:

... det blir som du sa det här att *först* kom han till mig *och sen* kom han till föräldrarna *och sen* tillbaka till mig. (Informellt, första tillfället, "Teddy")

Ökningen består således av uttalanden där ett formellt metaspråk används:

Man skulle ju behöva få en *röd tråd* eller. Jag försöker använda de här begreppen lite grann. Den här *dramaturgiska kurvan* blir ju inte klar. Han utvecklar ju inte problemet som var från början. (Formellt, sista tillfället, ”Teddy”)

Formella metaspråkliga begrepp som används i de inledande samtalen är *röd tråd, struktur, inledning, avslutning, handling, händelseförlopp, kronologisk följd, tidsperspektiv, tempus, problem, vändningar, huvudperson*. Flera av dessa begrepp används också i de avslutande samtalen, men då har ytterligare begrepp tillkommit: *dramaturgisk kurva, makrotema, berättarperspektiv, förveckling* och *lösning*. I de inledande samtalen förekommer informellt metaspråk som *ordning, börjar, först ... och sen, händer saker, avslut, flyt, flöde, hör, hänger eller knyta ihop, begriplig, glider eller drar iväg, halkar vidare, inte tydlig, spretigt, spårar ur, förvirrande, hoppigt, hattigt* och *rörig*. Antalet uttalanden med informellt metaspråk minskar i de avslutande samtalen, men i tillägg till de uttryck som användes i det inledande samtalet tillkom uttryck som *handlar om* (budskap), *vem berättar, kurva, tydligare riktning, driva texten framåt, bygga upp, stuva om samt städa och sortera*.

#### *Resurser för att uttrycka innehåll*

Uttalanden om resurser för att uttrycka ett innehåll mer än fördubblas mellan de två tillfällena. Så ser också ökningen ut för uttalanden där ett informellt metaspråk används.

... och då blir det ju bra liksom och jag tänker även om vi inte har meningarna så *det är ju varierat det upprepar sig väl inte speciellt mycket ändå det är ändå ett bra språk liksom*. (Informellt, första tillfället, ”Läskigt”)

En betydligt större ökning sker när ett formellt metaspråk används, då en tredubbling sker.

Inte jättemånga *långa ord*, men en del ändå och *sammansatta* med spökhus, gömställe. (Formellt, sista tillfället, ”Läskigt”)

Formella metaspråkliga begrepp som används i de inledande samtalen är *korta och långa ord, ordförråd, ordval, ordvariation* och *synonymer*. I de avslutande samtalen har följande begrepp tillkommit: *ordpackning, sammansatta ord, tidsuttryck* och *ordupprepnings*. Samma sparsamhet gäller de informella uttrycken. I de inledande samtalen används uttryck som *mycket ord, ord som upprepas, rikt* eller *varierat språk*. I tillägg till detta kommer uttrycken *enkla ord, ord som är vanliga för eleven* och *håller på med samma ord* i de avslutande samtalen.

#### *Resurser för att utvidga innehåll*

Från första till sista tillfället sker nästan en tredubbling av antalet uttalanden om resurser för att utvidga ett innehåll. Det gäller uttalanden för såväl ett informellt som ett formellt metaspråk. Exempel på dessa båda typer av uttalanden är:

... den är *ganska avskalad* men det är en otroligt bra berättelse. (Informellt, första tillfället, ”Läskigt”)

... det var väl samma här att det inte var så mycket *miljöbeskrivningar* direkt det är hela tiden vad som händer vad dom gör. (Formellt, sista tillfället, ”Teddy”)

Även om en tredubbling sker av uttalanden med ett formellt metaspråk, så är det inte många sådana uttalanden totalt vare sig i de inledande eller avslutande samtalen. Det är antalet uttalanden då ett informellt metaspråk används som dominerar den här ökningen. Formellt metaspråk som förekommer i de inledande samtalen är *sambandsord, beskrivningar, utvecklingar, invändningar*. I de avslutande samtalen tillkommer *miljöbeskrivningar* och *skifte av berättarperspektiv*. Informella metaspråkliga uttryck i de inledande samtalen är *utbroderat, gått in i detaljer, skriva mer om, bli tydligare, stanna lite längre i det, händer lite o sägs mycket*. I de avslutande samtalen tillkommer endast *fått med mycket* och *luckor i texten*.

#### *Resurser för att skapa relation till läsaren*

I de inledande samtalen finns det mycket få uttalanden om resurser för att skapa en relation till läsaren. Det handlar i första hand om uttalanden där ett informellt metaspråk används, som i följande exempel:

Jag hade nog kunnat tänkt mig *en lite bättre presentation av själva Teddy*. Lära känna *Teddy* lite i början, innan han ger sig ut. (Informellt, första tillfället, ”Teddy”)

Mellan första och sista tillfället sker nästan en femdubbling av sådana uttalanden. Uttalanden där ett formellt metaspråk används nästa tiodubblas beroende på att mycket få sådana uttalanden finns i de inledande samtalen. Exempel på uttalanden där formellt metaspråk används i de avslutande samtalen är:

*Berättarperspektivet* då? Det måste ju vara en *allvetande* som kan gå in i *Teddy* och veta hur han känner sig. (Formellt, sista tillfället, ”Teddy”)

Endast ett formellt metaspråkligt begrepp återfinns i de inledande samtalen: *förstärkningsord*. I de avslutande samtalen används: *relation till läsare, berättarperspektiv, allvetande berättare, jag-berättare, fokalisation, sinnesintryck, värderingar, förstärkningar* och *gradering*. Redan i de inledande samtalen finns olika informellt metaspråkliga uttryck: *blir nyfiken, upplivad av att läsa, ger liv till texten, passionerad text, kan tänka sig in i själv* samt *vad personerna tänker och känner*. I de avslutande samtalen tillkommer: *förstod vad den menade, tappar läsare, kontaktlös, berättarförfattaren kommer in, jag-form, berätta utifrån, växlar (perspektiv), bli lyssnad på (fokalisation), får medkänsla (fokalisation), känslor borde tas in, bygga in (värderingar) samt upprepning som fungerar (förstärkning)*.

#### *Resurser för formella aspekter*

Uttalanden om resurser för formella aspekter minskar med en tredjedel från första till sista tillfället. I så gott som alla dessa uttalanden om formella aspekter används ett formellt metaspråk:

... en liten *punkt* någonstans så och lite *meningar*, tycker man att han eller hon borde ha fått till. (Formellt, sista tillfället, ”Läskigt”)

Andra exempel på formellt metaspråk som används i såväl de inledande som de avslutande samtalen är: *meningsbyggnad, skiljetecken, styckeindelning, stavning, sårskrivning, talstreck, radbyte*. Ett av de få exemplen på ett informellt metaspråk är:

Hade dock varit bra att hitta *punktknappen*. (Informellt, sista tillfället, ”Läskigt”)

### Utökat och mer utvecklat samtalande om elevers texter

Den ökning som skett gäller till största delen uttalanden som är mer utvecklade genom att exempel hämtats från elevernas texter och i några enstaka fall genom att förklaringar getts till vad det är som lyfts fram i texterna. Trots denna ökning är de vanligast förekommande uttalandena i såväl de inledande (N=119) som de avslutande samtalen (N=130) sådana där ett formellt metaspråk används utan utvecklingar. De näst mest vanliga uttalandena i både de inledande (N=93) och de avslutande samtalen (N=105) är de där ett informellt metaspråk används och även här utan utvecklingar. De minst förekommande uttalanden i de inledande samtalen gäller såväl informellt som formellt metaspråkliga uttalanden med utvecklingar. Det är emellertid dessa uttalanden som ökar mest mellan de inledande (N=27 (IF), N=21 (F)) och de avslutande samtalen (N=56 (IF), N=67 (F)). Den dominerande formen av utvecklingar är när lärarna preciserar vad de talar om genom att hämta exempel från elevtexterna:

... sen var det med *tidsangivelser* om det fördes framåt i någon slags tidsordning *när han kom fram, men en dag en dag efter* det var ganska bra ange lite *tidsmarkörer*. (Sista tillfället, ”Teddy”)

Betydligt mer sällan ger lärarna förklaringar av ett metaspråkligt begrepp de använder som i följande exempel:

Men jag tänker på *berättarperspektivet* så *skiftar det faktiskt det börjar med en allvetande och så går det över i jagform* (Sista tillfället, ”Läskigt”)

### Olika texter, olika språkliga resurser i fokus

Av resultaten framgår vidare att vissa skillnader går att finna mellan de två texter som används vid de båda tillfällena: ”Läskigt” och ”Teddy”. Redan i de inledande samtalen återfinns betydligt fler uttalanden totalt sett angående ”Teddy” än ”Läskigt” (N=158 respektive 102). Denna skillnad består om än i något mindre omfattning i de avslutande samtalen (N=196 respektive 162). Den större mängd uttalande om ”Teddy” än ”Läskigt” i de inledande samtalen rör i första hand resurser som används för att skapa ett koherent innehåll och i andra hand resurser som används för att utvidga innehållet samt uttrycka innehållet. I de avslutande samtalen består denna skillnad endast för resurser som används för att skapa ett koherent innehåll samt utvidga innehållet. Skillnaden utjämnas för uttalanden angående resurser

för att uttrycka innehållet. Andelen uttalanden om resurser för att skapa en relation till läsaren är däremot i de avslutande samtalen fler för ”Läskigt” än för ”Teddy”.

## Diskussion

Berättande har i alla tider hjälpt människan att sortera information i personliga tolkningar av omvärlden och uttrycka sina föreställningsvärldar, ta in andras perspektiv samt kommunicera kunskaper och erfarenheter på underhållande vis (exv. Nussbaum, 1995; Persson, 2007). I skolans värld är berättande föreställningsvärldar mest studerat dels i litteraturdidaktisk forskning om läsning av skönlitteratur och användning av olika lässtrategier (Appleyard, 1994; Jönsson, 2007; Langer, 1995; Öhman, 2015), dels i narrativdidaktisk forskning om kunskapsförmedling inom ramen för skolans samhällsorienterande ämnen och i synnerhet i historia (Andolf, 1972; Långström, 1998; Wiklund, 2006; Nordgren, 2006). I betydligt mindre utsträckning har elevernas eget skapande av berättelser utforskats. Några studier visar emellertid att även elever i tidiga år använder sig av olika resurser för att uttrycka föreställningsvärldar med karaktärernas olika perspektiv och känslor (Ekvall, 2007; Larsen, 2008, 2015; Nordlund, 2016). Det är med andra ord centralt att elever redan i tidiga åldrar får stöd för att få pröva på och successivt lära sig bemästra ett mer och mer avancerat skrivande av berättande texter. Den här studien bygger på antagandet att en större bredd i lärares syn på skriftspråklig förmåga behövs för att bättre stödja de yngsta elevernas skrivande av berättande texter såväl som deras språkutveckling. Resultaten visar att lärarna inte bara gjorde fler uttalanden, utan framför allt förändrades vad de talar om och hur de talar om detta.

### Fler uttalanden och breddad repertoar

Resultaten indikerar alltså att lärarna gör fler uttalanden om de olika uppsättningarna av resurser. Men de indikerar också att lärarna i flera fall breddar sin repertoar av vad de talar om. Lärarnas förkunskaper, baserade på kursplaner i svenskämnen, nationella prov, bedömningsstöd och läromedel, är synliga när de i de inledande samtalen använder såväl ett formellt metaspråk som ett informellt för att tala om resurser för att skapa ett koherent innehåll. Men även om flera olika begrepp och uttryck används behandlar detta metaspråk nästan enbart de huvudsakliga leden i en textupbyggnad, eller brist på sådana, dvs. sådana resurser som anges i kursplanerna. I lärarnas avslutande samtal återkommer reflektioner om dessa huvudsakliga textled. Men nu behandlar lärarna också resurser som är mer specifika för ett berättande för att skapa en sammanhängande och tydlig handling. För detta använder de såväl ett formellt metaspråk: *berättarperspektiv, dramaturgisk kurva, förveckling* och *lösning*, som ett informellt: *vem berättar, kurva, tydligare riktning, driva texten framåt* (jfr Jesson et al., 2016; Macken-Horarik, 2008; Schleppegrell, 2013). När det gäller att tala om språkliga resurser för att skapa ett koherent innehåll så har lärarna alltså utökat antalet uttalanden något, men framför allt har de breddat repertoaren av vad de talar om i elevernas texter.

Lärarna har också breddat sin repertoar för den uppsättning språkliga resurser som rör hur man skapar en relation till läsaren, dvs. en uppsättning som är ny för de allra flesta av dem. Det enda formellt metaspråkliga begrepp som används i de inledande samtalen är *förstärkningsord* och de informella uttrycken rör i första hand hur de själva reagerar på texten och vad huvudkaraktärerna tänker och känner. I de avslutande samtalen däremot använder sig en stor del av det formella metaspråket de blivit presenterade: *relation till läsare, berättarperspektiv, allvetande berättare, jag-berättare, fokalisation, sinnesintryck, värderingar, förstärkningar* och *gradering*. De använder nu även informella metaspråkliga uttryck för detta: *berättarförfattaren kommer in, jag-form, berätta utifrån, växlar* (perspektiv), *bli lyssnad på* (fokalisation), *får medkänsla* (fokalisation), *känslor borde tas in, bygga in* (värderingar) samt *upprepnin som fungerar* (förstärkning). Dessa resurser tydliggör alltså vem som ser och upplever i berättelsens fiktionsvärld och olika sätt att beskriva och gestalta berättelsens personer. De bidrar till att läsaren kan föreställa sig berättaren och berättelsens personer. Beträffande resurser för att skapa en relation till läsaren har lärarna således både utökat sina uttalanden och breddat sin repertoar för vad de talar om.

För resurser för att uttrycka ett innehåll och för att utvidga ett innehåll återfinns inte lika stor förändring beträffande repertoaren för vad man talar om. Förändringen för dessa uppsättningar av resurser sker framför allt på så sätt att betydligt fler uttalanden görs i de avslutande samtalen. Redan i de inledande samtalen visar lärarna på en relativt bred repertoar för båda dessa uppsättningar, även om många av dem uppgett i enkäten att detta är uppsättningar som är nya för dem. Men de begrepp och uttryck de använder rör sig på en mer generell nivå. De talar när det gäller att uttrycka ett innehåll om *ordförråd, ordlängd, ordval, ordvariation, synonymer, ordupprepnin* och *ordpackning*. De går alltså inte närmare in på vad det är för typ av ord som används, varieras eller upprepas, exv. substantiv som tillsammans med adjektiv kan användas för att beskriva karaktärer och miljöer, olika typer av verb som används för att uttrycka olika typer av händelser eller tillstånd och adverb som används för att specificera rum, tid och sätt. När det gäller att utvidga ett innehåll talar de om *sambandsord, (miljö)beskrivningar, utvecklingar* och *skiften*, utan att specificera vilka typer av exv. sambandsord (temporal, kausala, villkorande eller kontrasterande), expansioner (utvecklingar, tillägg eller specificering) eller bestämningar (framförställda eller efterställda) som används.

Det kan finnas flera tänkbara förklaringar till skillnaderna mellan de fyra uppsättningarna när det gäller förändringen mellan de inledande och de avslutande samtalen. Att lärarna både utökat antal uttalanden och breddat repertoaren för resurser som skapar ett koherent innehåll kan förklaras med att detta är en välkänd uppsättning sedan tidigare för dem alla. Denna förklaring kan dock inte användas för de tre andra uppsättningarna som de flesta lärarna angett är nya för dem eller som de vill lära sig mer om. En möjlig förklaringslinje att utforska vidare för att förstå skillnader mellan förändringarna för dessa uppsättningar kan baseras på bl.a. Wilsons och Myhills (2012; se också Myhill et al., 2013) studie av lärare i högre skolår. Dessa lärare menar att de har stor vana och vilja att använda litterärt metaspråk vilket de



också kopplar till kreativitet i skrivandet medan det grammatiska metaspråket kopplas till regler och restriktioner. Lärarna dessa forskare studerat har alltså problem med att skapa meningsfulla kopplingar mellan grammatik och skrivande. Lärarnas breddning av repertoaren i vår studie rör framför allt narratologiska resurser och inte lika mycket resurser som kan hänföras till det språkvetenskapliga fältet. I likhet med lärare i andra studier (exv. Macken-Horarik et al., 2015) verkar många av lärarna även i vår studie sakna det som på engelska benämns ”Linguistic Subject Knowledge” (LSK). I fortbildningen gavs inte heller så stort utrymme för att mer ingående behandla den typen av resurser.

### Mot en ökad precision i iakttagelserna

Huvudtanken bakom användandet av ett formellt metaspråk är att det ger en ökad precision i iakttagelserna. Den fråga några forskare emellertid ställt sig är just hur pass formellt metaspråket behöver vara utformat (Jesson et al., 2016; Macken-Horarik, 2008; Schleppegrell, 2013). Som vår studie visar finns exempel där precision i stort sett upprätthålls även med ett informellt uttryck som *vem berättar* vs *berättarperspektiv*, *jag-form* vs *jag-berättare* eller *håller på med samma ord* vs *ordupprepning*. Men det är inte alltid precisionen i uttryck är så överlappande. Exempelvis ger inte uttryck som *kurva*, *tydligare riktning* eller *driva texten framåt* samma precision som begreppet *dramaturgisk kurva*. Det är heller inte alltid som det finns ett mer informellt traderat uttryck för ett formellt begrepp, utan det kan kräva en hel del omskrivningar. Sådana omskrivningar förutsätter dock att man är väl bekant med det formella begreppets innebörd. Således är det viktigt att man som lärare har kunskap om de formella begreppens innebörd för att kunna omformulera dessa så att de blir begripliga för de elever man undervisar.

Ytterligare en ökad precision i iakttagelserna rör att lärarna i de avslutande samtalerna oftare än i de inledande lyfter sina iakttagelser av språkliga resurser i elevernas texter genom att exemplifiera med utdrag ur texterna. Mer sällan ger lärarna förklaringar av ett metaspråkligt begrepp de använder. För att tala i termer av vad Macken-Horarik et al. (2015, s. 150) har funnit i sina studier så rör sig lärarna i innevarande studie framför allt på den första nivån av att identifiera den enhet (den språkliga resurs) som är i fokus och mer sällan på den andra nivån som innebär att beskriva vilken funktion enheten i fråga fyller. Vi ser i vår studie däremot inga exempel på hur lärarna rör sig på Macken-Horarik's tredje nivå, som utgörs av förklaringar av de val som gjorts i en text.

### Olika texter, olika iakttagelser

De två berättande texter som lärarna samtalat om i vår studie representerar olika slags möjligheter och problem i användning av språkliga resurser för att uttrycka de fyra olika dimensionerna som fokuserats i fortbildningen. Texterna exemplifierar med sina inbördes olikheter hur en tydlig händelseutveckling med förveckling, upplösning

och avslut är avhängigt att de olika händelserna i en berättelse hänger samman med ett problem som presenteras i inledningen och knyts ihop i förvecklingar och upplösning. Så sker i "Läskigt" medan "Teddy" saknar en tydlig handling med tids- och orsakssamband. I "Läskigt" skapas en relation med läsaren genom ett tydligt berättarperspektiv, där det framgår hur berättaren förhåller sig till handlingens huvudpersoner. I "Teddy" saknas en styrande allvetande berättare, vilket också ger upphov till otydlig handling. Av texterna och de uttalanden de genererar framgår alltså vikten av att lärare i undervisning av specifika moment av textskapande medvetet kan välja texter som belyser vad man ska undervisa om.

### **Framtida insatser och breddade styrdokument**

Även om denna studie är begränsad till endast 14 lärares samtalande, har den ändå visat intressanta iakttagelser som indikerar hur dessa lärare förändrat sitt sätt att tala om elevers skrivande. Dessa indikationer kan ligga till grund för utformning av såväl mer storskaliga undersökningar som fortsatta utbildningsinsatser. Beträffande storskaliga undersökningar är det centralt att också följa upp hur lärare omsätter sina erhållna kunskaper i mötet med sina elever (jfr Berge et al., 2017) och vilken betydelse det får för elevernas skrivutveckling. Detta är något som alltså inte behandlas i innevarande studie. När det gäller utbildningsinsatser indikerar våra resultat vad som kan behöva fokuseras mer ingående om de olika resurserna för att bredda och fördjupa lärares och lärarstudenters kunskaper. Vår förhoppning är också att resultaten från denna studie kan bidra med underlag för en fortsatt diskussion om innehåll i grundlärarprogrammen vid svenska universitet och högskolor, där högskoleförordningen i dag förordar endast en termins (= 30 hp) utbildning inom svenskämnet och som ska innehålla så många fler aspekter än olika språkliga resurser för skrivande. En sådan fortsatt diskussion rör också utformandet av läromedel och styrdokument, exv. kursplaner och nationella prov. Vi frågar oss också om inte ett både tydligare och bredare synsätt på elevers skrivande av berättande text i de tidiga skolåren behöver skrivas fram genom att såsom i denna studie kombinera ett narratologiskt och ett lingvistiskt perspektiv. Det skulle bättre kunna tillvarata och ge stöd för den bredd och skicklighet yngre elever trots allt visar upp i sitt skrivande (jfr Folkeryd, 2014; af Geijerstam, 2014; Liberg, 2014; Nordlund, 2016).

### **Forfatteromtale**

**Caroline Liberg** är professor emerita i utbildningsvetenskap med inriktning mot läs- och lärprocesser vid Uppsala universitet, disputerad i allmän språkvetenskap. Hennes forskning rör frågor om vad det innebär att bli deltagare och medskapare av olika tal- och skriftspråkliga praktiker, hur dessa praktiker konstitueras och språkligt realiserar samt vilka normer och värden de vilar på.

**Anna Nordlund** är lektor i didaktik med inriktning mot svenska vid Uppsala universitet. Hon har disputerat i litteraturvetenskap och hennes forskningsintressen

inom svenskämnet är litteraturredaktik, barnlitteratur och berättarteknik i barns berättelser.

## Referenser

- Andolf, G. (1972). *Historien på gymnasiet: undervisning och läroböcker 1820–1965*. Uppsala: Studia Historica Upsaliensia, 0081–6531; 44.
- Andrews, R., Torgerson, C., Beverton, S., Freeman, A., Locke, T., Low, G., Robinson, A., & Zhu, D. (2006). The effect of grammar teaching on writing development. *British Educational Research Journal*, 32(1), 39–55.
- Appleyard, J. A. (1994). *Becoming a reader: the experience of fiction from childhood to adulthood*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Berge, K. L., Skar, G. B., Matre, S., Solheim, R., Evensen, L. S., Otnes, H., & Thygesen, R. (2017). Introducing teachers to new semiotic tools for writing instruction and writing assessment: consequences for students' writing proficiency. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 26(1), 6–25.
- Chatman, S. (1978). *Story and discourse*. Ithaca: Cornell University Press.
- Chen, H., & Jones, P. (2012). Understanding metalinguistic development in beginning writers: A functional perspective. *Journal of Applied Linguistics and Professional Practice*, 9(1), 81–104.
- Chen, H., & Myhill, D. (2016). Children talking about writing: Investigating metalinguistic understanding. *Linguistics and Education*, 35, 100–108.
- Cope, B., & Kalantzis M. (Red.). (2000). *Multiliteracies. Literacy Learning and the Design of Social Futures*. London and New York: Routledge.
- Ekvall, U. (1997). Att skriva en berättelse för jämnåriga. Elevers medvetenhet om genrekrav och mottagaren. I G. Håkansson (Red.), *Svenskans beskrivning 22*. (pp. 67–81). Lund: Lund University Press.
- Ekvall, U. (2007). Berättarperspektiv i elevers skrivprocess. I K. Milles & A. Vogel (Red.), *Språkets roll och räckvidd. Festskrift till Staffan Hellberg de 18 januari 2007*. (pp. 77–87). Stockholm: Stockholm Studies in Scandinavian Philology. New Series 42.
- Folkeryd, J. W. (2006) *Writing with an attitude: Appraisal and student texts in the school subject of Swedish* (Doktorsavhandling). Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.
- Folkeryd, J.W. (2014). Hjärtan, hjul och hävstånger – Innehåll i elevers sakprosatexter på lågstadiet. I P. Andersson, P. Holmberg, A. Lyngfelt, A. Nordenstam & O. Widhe (Red.), *Mångfaldens möjligheter – litteratur- och språkdidaktik i Norden. Elfte nationella konferensen i svenska med didaktisk inriktning* (pp. 115–130). Göteborg: Nätverket för svenska med didaktisk inriktning (SMDI).
- Gebhard, M., Chen, I-A., & Britton, L. (2014). Miss, nominalization is a nominalization: English language learners' use of SFL metalanguage and their literacy practices. *Linguistics and Education*, 26, 106–125.
- af Geijerstam, Å. (2006). *Att skriva i naturorienterande ämnen i skolan* (Doktorsavhandling). Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.
- af Geijerstam, Å. (2014). Vem gör, vem är och vem upplever?: En analys av processer och deltagare i tidigt narrativt skolskrivande. I P. Andersson, P. Holmberg, A. Lyngfelt, A. Nordenstam & O. Widhe (Red.), *Mångfaldens möjligheter – litteratur- och språkdidaktik i Norden. Elfte nationella konferensen i svenska med didaktisk inriktning*. (pp. 99–114). Göteborg: Nätverket för svenska med didaktisk inriktning (SMDI).
- Genette, G. (1982). *Narrative discourse. An essay in method*. Oxford: Oxford University Press.
- Geoghegan, D., O'Neill, S., & Petersen, S. (2013). Metalanguage: The 'teacher talk' of explicit literacy teaching in practice. *Improving Schools*, 16(2), 119–129.
- Halliday, M. A. K. (1978). *Language as social semiotic: the social interpretation of language and meaning*. London: Arnold.
- Holmberg, P., & Karlsson, A. M. (2006). *Grammatik med betydelse: En introduktion till funktionell grammatik*. (Språkvårdssamfundets skrifter. 37.) Uppsala: Hallgren & Fallgren.
- Humphrey, S. (2016). *Academic Literacies in the Middle Years: A Framework for Enhancing Teacher Knowledge and Student Achievement*. New York: Routledge.
- Ivanić, R. (2004). Discourses of Writing and Learning to Write. *Language and Education*, 18(3), 220–245.
- Jesson, R., Fontich, X., & Myhill, D. (2016). Creating dialogic spaces: Talk as a mediational tool in becoming a writer. *International Journal of Educational Research*, 80, 155–163.
- Jönsson, K. (2007). *Litteraturarbetets möjligheter: en studie av barns läsning i årskurs F-3*, Malmö: Malmö Studies in Educational Sciences, 1651–4513; 33.
- Landis, J. R. & Koch, G. G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics*, 33, 159–174.

## Lärares samtal om elevers skrivande av berättande texter i tidiga skolår

- Langer, J. A. (1995). *Envisioning literature: literary understanding and literature instruction*. New York: Teachers College Press.
- Larsen, A. S. (2008). Hvordan skriver femteklassinger fortellinger? Om narrative grepp i elevtekster. I R. Troite Lorentzen & J. Smidt (Red.) *Å skrive i alle fag* (pp. 259–268). Oslo: Universitetsforlaget.
- Larsen, A. S. (2009). Analyse og tolking av fortellinger – moderne fortelle teori. I J. Smidt (Red.) *Norskdidaktikk – ei grunnbok* (3. oppl.). (pp. 287–303). Oslo: Universitetsforlaget.
- Larsen, A. S. (2015). *Gode gross. Om skrekkefiksjon for og av barn*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Liberg, C. (2014). Att tala om innehåll och ämnesstämmor i elevtexter i tidiga skolår. I R. Hvistendahl & A. Roe (Red.) *Alle tiders norskdidaktiker: Festskrift til Frøydis Hertzberg på 70-årsdagen* (pp. 141–156). Oslo: Novus Forlag.
- Liberg, C., Folkeryd, J. W., & af Geijerstam, Å. (2012). Swedish – An updated school subject? *Education Inquiry*, 3(4), 477–493.
- Love, K. & Sandiford, C. (2016). Teachers' and students' meta-reflections on writing choices: An Australian case study. *International Journal of Educational Research*, 80, 204–216
- Luke, A. (2012). Critical Literacy: Foundational Notes. *Theory Into Practice*, 51(1), 4–11.
- Långström, S. (1998). *Författarröst och lärobokstradition: en historiedidaktisk studie*. Umeå: Institutionen för svenska och samhällsvetenskapliga ämnen, Umeå universitet.
- Macken-Horarik, M. (2008). A 'good enough' grammatics: Developing an effective metalanguage for school English in an era of multiliteracies. I C. Wu, C. Matthiessen & M. Herke (Red.), *Proceedings of the ISFC 35: Voices around the world* (pp. 43–48). Sydney: The 35th ISFC Organizing Committee.
- Macken-Horarik, M., Sandiford, C., Love, K., & Unsworth, L. (2015). New ways of working 'with grammar in mind' in School English: Insights from systemic functional grammatics. *Linguistics and Education*, 31, 145–158.
- Magnusson, J. (2018). Det diskursiva skrivandets funktion – en läromedelsanalys. *Nordic Journal of Literacy Research*, 4, 22–41.
- Matre, S., & R. Solheim. (2015). Writing education and assessment in Norway: Towards shared understanding, shared language and shared responsibility", I E. Krogh & S. Penne (Red.) *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 15, 1–33. (Special issue: *Paradoxes and Negotiations in Scandinavian L1 Research in Languages, Literatures and Literacies*)
- Moore, J., & Schleppegrell, M. (2014). Using a functional linguistics metalanguage to support academic language development in the English Language Arts. *Linguistics and Education*, 26, 92–105.
- Myhill, D. A., Jones, S., & Watson, A. (2013). Grammar matters: How teachers' grammatical subject knowledge impacts on the teaching of writing. *Teaching and Teacher Education* 36, 77–91.
- Myhill, D. & Watson, A. (2014). The role of grammar in the writing curriculum: A review of the literature. *Child Language Teaching and Therapy*, 30(1), 41–62.
- Myhill, D., & Newman, R. (2016). Metatalk: Enabling metalinguistic discussion about writing. *International Journal of Educational Research*, 80, 177–187.
- Nordgren, K. (2006). *Vems är historien? Historia som medvetande, kultur och handling i det mångkulturella Sverige* (Doktorsavhandling). Karlstad: Nationella forskarskolan i pedagogiskt arbete, 1653–6894; 3.
- Nordlund, A. (2016). Berättarteknik i elevberättelser från tidiga skolår. *Forskning om undervisning & lärande*, 4(2), 46–67.
- Nussbaum, M. C. (1995). *Poetic justice: the literary imagination and public life*. Boston: Beacon Press.
- Olinghouse, N. G., & Leaird, J. T. (2009). The Relationship between Measures of Vocabulary and Narrative Writing Quality in Second- and Fourth-Grade Students. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 22(5), 545–565.
- Persson, M. (2007). *Varför läsa litteratur?: om litteraturundervisningen efter den kulturella vändningen*. Lund: Studentlitteratur.
- Rimmon-Kenan, S. (1983). *Narrative fiction. Contemporary poetics*. London: Meuthen.
- Schleppegrell, M. J. (2013). The Role of Metalanguage in Supporting Academic Language Development. *Language Learning*, 63, 153–170.
- Skolverket (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Fritzes.
- Wiklund, M. (2006). *I det modernas landskap: historisk orientering och kritiska berättelser om det moderna Sverige mellan 1960 och 1990*. Eslöv: Östlings bokförlag Symposion.
- Wilson, A., & Myhill, D. (2012). Ways with words: teachers' personal epistemologies of the role of metalanguage in the teaching of poetry writing. *Language and Education*, 26(6), 553–568.
- Öhman, A. (2015). *Litteraturredidaktik, fiktioner och intriger*. Malmö: Gleerup.

## Bilaga 1. Elevtexter

### Läskigt

Det var en gång ett spöke som bodde i ett spökhus han var ute varje natt och spökade en natt när spöket var ute och spökade så kom han till mej och han spökade och han skrämde mina föräldrar dom vart jätterädda till sist kom spöket till mej men jag hade gömt mej spöket letade och letade men han hittade inte mej när jag trodde att han hade gått så kom jag fram från mitt gömställe men han hade inte gått han kom fram och tog mej och han gick in i skogen och tog med mej till sitt spökhus han sa att han skulle äta upp mej men då smet jag iväg och spöket jagade mej igenom skogen och hela vägen hem precis när jag kom fram till dörren så märkte jag att dörren var låst och jag kunde inte komma in då märkte jag också att det hade blivit morgon när jag såg det så märkte jag att jag hade varit uppe hela natten då sa jag det till spöket men spöket hade redan somnat och jag bar honom ända hem till hans spökhus och såg till att han inte vaknade sen sprang jag hem det fortaste jag kunde och nu hade mamma låst upp dörren igen så att jag kunde komma in och mamma sa att jag måste gå till skolan men jag sa att jag inte orkade så vi fick ta ledigt men nästa dag då kunde jag gå i skolan och så blev allting bra

### Teddy

Teddy på äventyr

Det var en gång en tiger som hette Teddy. Han skulle ut och åka kelke när han kom fram så såg han ganska många som åkte med dem som åkte tyckte det var jette lett men Teddy tyckte det var jette svårt. Men så tenkte Teddy att han skulle gå hem och fråga sin mamma och pappa och fråga om dem tyckte det var lett. Men en dag så blev han så himla kal så han fick gå hem också sa han att han ville åka till savannen och träffa kompisar som brukar vara där också

blir man lite varmare. Det är jette skönt tycker Teddy. Någon gång så ska han nog åka dit tenker han. Och när han hem så fråga han också svara dem vi ska tenka på saken. En dag efter han hade frågat så sa dem vi kan åka dit men då får du inte gå bort någon stans bara om du frågar okej! Kan vi åka dit nu. Vi måste packa först så du kan jelpa till med att packa så går det snabbare. Jag packar min väska när jag är klar så kan jag jelpa till med det andra. Bra Nu kommer jag och jelper till med det andra. Är du redan klar. Det var inte så himla mycket å packa också är jag snabb på att packa mina grejer. Bra vi har inte burjat en. Kan vi göra det då ja vi tänkte att vi skulle vänta på dig. Jag kan packa snabbt om ni vill okej! Jag packar ner lite filmer så vi kan titta på film och jag kan ta med läsk.