



HÖGSKOLAN
DALARNA

Examensarbete 2 för ämneslärarexamen inriktning gymnasieskolan

Avancerad nivå

Varför skriver vi?

Svensklärares språksyn och uppfattningar om skrivandet i svenskämnet

**Why write? Upper-secondary school teachers – their views on and
understanding of the purpose of writing in the Swedish language classroom**

Författare: Amy Stengård
Handledare: Natalia Ringblom
Examinator: Patrik Larsson
Ämne/huvudområde: Svenska
Kurskod: ASV25A
Poäng: 15 HP
Examinationsdatum: 22.06.14

Högskolan Dalarna
791 88 Falun
Sweden
Tel 023-77 80 00



HÖGSKOLAN
DALARNA

Vid Högskolan Dalarna finns möjlighet att publicera examensarbetet i fulltext i DiVA. Publiceringen sker open access, vilket innebär att arbetet blir fritt tillgängligt att läsa och ladda ned på nätet. Därmed ökar spridningen och synligheten av examensarbetet.

Open access är på väg att bli norm för att sprida vetenskaplig information på nätet. Högskolan Dalarna rekommenderar såväl forskare som studenter att publicera sina arbeten open access.

Jag/vi medger publicering i fulltext (fritt tillgänglig på nätet, open access):

Ja

Nej

Högskolan Dalarna – SE-791 88 Falun – Tel 023-77 80 00

Abstract:

Denna studie undersöker hur gymnasielärare i svenskämnet arbetar med och förhåller sig till skrivundervisningen och hur deras språksyner uppfattas. Sju gymnasielärare har intervjuats om hur och varför de bedriver skrivundervisning. I denna studie är fokus på lärarens skrivutvecklande arbete samt vilken språksyn läraren ger uttryck för. Studiens resultat visar i enlighet med tidigare forskning att vissa sätt att arbeta med skrivande är mer vanligt förekommande och att dessa sätt i stor del beror på lärarnas tolkning av styrdokument. Studien visar också att lärarna har en dominerande språksyn, men ofta med drag av andra språksyner. Då en språksyn ofta är dominerande enligt tidigare forskning och att lärare bör vara medvetna och försöka kompensera för detta i skrivundervisningen för att elevernas skrivundervisning ska bli mer varierande och ge en bättre helhet till vad som är skrivande bör lärarna, utifrån resultatet i studien, försöka kompensera för den egna språksynen för att eleverna ska få större variation. Medvetenhet hos lärare kring skrivundervisningen och en större variation torde också möta fler elevers behov och bidra till att de känner större meningsfullhet i skrivundervisningen.

Nyckelord: *skrivundervisning, syfte, språksyn, läroplan, svensklärare*

Innehållsförteckning

1. Inledning	1
2. Bakgrund	3
2.1. Lärarens didaktiska val och språksyn	3
2.2. Styrdokument	3
2.3. Skrivande i svenskämnet	4
2.4. Modeller och metoder för skrivundervisning	6
3. Syfte och frågeställning	9
4. Tidigare forskning	10
4.1. Skrivutvecklande undervisning	10
4.1.1. Faktorer för skrivutveckling	10
4.1.2. Förväntningsnormer	12
4.2. Lärares språksyn	13
5. Teoretiskt ramverk	16
5.1. Sociokulturellt perspektiv och skrivande	16
5.1.1. Den proximala utvecklingszonen	17
5.2. Ivaničs diskursanalytiska ramverk	17
5.2.1. Färdighetsdiskursen	18
5.2.2. Kreativitetsdiskursen	18
5.2.3. Processdiskursen	19
5.2.4. Genrediskursen	19
5.2.5. Socialpraktikdiskursen	19
5.2.6. Sociopolitiska diskursen	19
6. Metod	20
6.1. Metodval: semistrukturerad intervju med kvalitativ ansats	20
6.2. Urval	21
6.2.1. Presentation av informanter	21
6.3. Genomförande	22
6.4. Bearbetning av material och analysmodell	23
6.4.1. Innehållsanalys	23
6.4.2. Fenomenografisk analys	24
6.5. Validitet, reliabilitet och generaliserbarhet	25
6.6. Etiska överväganden	26
7. Resultat	27
7.1. Lärarnas arbete med skrivundervisning	27
7.1.1. Hur lärarna arbetar med skrivundervisning	27
7.1.2. Sammanfattning: hur lärarna arbetar med skrivundervisning	31
7.1.3. Vad lärarna arbetar med i skrivundervisningen	32
7.1.4. Sammanfattning: vad lärarna arbetar med i skrivundervisningen	35
7.1.5. Varför lärarna arbetar med skrivundervisning	36
7.1.6. Sammanfattning: varför lärarna arbetar med skrivundervisning	38
7.2. Uppfattade språksyner	38
8. Diskussion	43
8.1. Metoddiskussion	43
8.2. Resultatdiskussion	44
8.2.1. Hur, vad och varför lärarna arbetar med skrivundervisning	44
8.2.2. Uppfattade språksyner	47

9. Slutsats	50
10. Sammanfattning	51
11. Vidare forskning	52
Källförteckning.....	53

Bilagor

Bilaga 1: Intervjuguide

Bilaga 2: Informationsbrev till deltagare

1. Inledning

I litteraturstudien *Det meningsfulla skrivandet: Om gymnasieelever och ungdomars attityder till skrivande i skolan* (Stengård, 2021) undersökte jag tidigare forskning kring elever i tonårens upplevelse av och attityd till skrivande på fritid och i skolan och huruvida de såg skrivandet som en meningsfull aktivitet. Det som framkom i litteraturstudiens forskningskartläggning var att många elever hade svårt att fullt ut se meningen med skrivandet i skolan, framför allt då skrivandet i skolan saknade en mottagare, inte upplevdes autentiskt samt var regelstyrt och fränkopplat deras verklighet utanför skolan (Kronholm-Cederberg, 2005; Parmenius Swärd, 2008; Peel, 2014). Eleverna upplevde dessutom att de saknade skrivutvecklande möjligheter och explicit skrivundervisning och att lärarna tenderade att ge elever uppgifter utan instruktioner och riktlinjer och med vagt uttrycka förväntningar (Schleppegrell 2004 s. 2). Det mekaniska skrivandet som påbjöds handlade oftast om att producera en färdig produkt efter en lärares önskemål för ett betyg, snarare än att vara en möjlighet till personlig utveckling för den enskilda eleven, likaså saknades dialog kring texter och vad som gör den läsvärd (Folkeryd 2006; Hales 2017; Parmenius Swärd 2008; Schleppegrell 2004). Vad som ytterligare framkom i litteraturstudiens resultat var att läraren har en avgörande roll i undervisningen, eftersom denne inte bara sätter normen för undervisningen, men också är den som potentiellt kan påverka elevernas känslor inför skrivande genom att vara en förebild och genom att ta hänsyn till elevers erfarenheter i skrivandet (Parmenius Swärd, 2008).

De flesta lärare tänker sannolikt på vad undervisningen ska innehålla samt hur det ska gå till för att det ska fungera för eleven eller elevgruppen. Ändå är det är högst sannolikt att en lärare någon gång under sina yrkesverksamma år får höra från en elev: "Åh, men varför måste vi skriva?! Det är så tråkigt." eller "Varför ska jag kunna skriva en sådan här text?". Det enkla svaret för vissa lärare är kanske: "för att det står i kursplanen". Ett annat svar skulle kunna vara att skrivandet är viktigt därför, som Liberg uttrycker det: "Genom texter och språk kan vi förstå vår omvärld och uttrycka våra tankar och känslor" (Liberg et al. 2007 s. 8). Förmågor som att skriva, och att läsa, är viktiga därför att det hjälper oss som människor att skapa mening på olika sätt. Men eftersom alla människor kommer från olika sociala sammanhang och därmed också har olika förutsättningar att utveckla skrivandet och språket fyller skolan en viktig funktion (Liberg et al. 2007 s. 8). Därför är skolans uppdrag att stimulera ungas språkliga utveckling, eftersom det bidrar till mer utjämnade möjligheter och villkor till att vara medskapare och förändrare i de sammanhang som vi människor finns i. Att unga med hjälp av skrivandet och andra uttryckssätt ska få chans att tänka med pennan i skolan är en demokratifråga, eftersom behärskandet av skriftspråket är en central del för individens möjligheter att delta i samhällslivet och kunna söka jobb och delta i vidare studier i framtiden (Liberg et al. 2007 s. 8). Ytterligare ett svar skulle kunna vara att skrivandet är ett primärt redskap för kunskapsinhämtning och ett sätt för individen att utveckla uppfattningen om omvärlden och sin kultur och att utveckla sin identitet (Liberg et al 2007 s. 11). I gymnasieskolans ämnesplan för svenska uttrycks det att språket är det främsta redskapet för kunskapsutveckling och att det är genom språket som människan kan uttrycka sig och sin personlighet. Vidare står det även att "undervisningen ska stimulera elevernas lust att tala, skriva, läsa och lyssna och därmed stödja deras personliga utveckling" (Skolverket, 2011 s. 160). Att behärska och använda språket kan därmed anses essentiellt för människan. Skolan och i synnerhet svenskläraren har därmed en verkligt viktig och komplex uppgift när det kommer till att rusta elever för framtiden genom att hjälpa utveckla språkliga förmågor och kunskaper i och om skrivande men också som ett redskap att tänka. Förutom detta ska också undervisningen bedrivas på sådant sätt att den stimulerar elevens lust att skriva och med ambitionen att det ska vara personligt utvecklande och på så sätt meningsfullt för eleven.

Forskningen som pekar mot att eleverna har svårt att se meningen med skrivundervisningen och att deras upplevelse av skrivundervisningen är att den inte är personligt relevant eller tillräckligt explicit (Hales, 2017; Parmenius Swärd, 2008) visar på att det finns ett angeläget problem där lärarens undervisningspraktik eventuellt inte blir tillräckligt tydligt, givande eller tillräckligt motiverande för eleverna. Det går också att anta att ett undervisningsinnehåll som upplevs irrelevant av eleverna och som enbart skrivs för att checka av kunskapskrav mot ett visst betyg varken blir särskilt motiverande eller utvecklande. Samtidigt kan läraren göra åtgärder själv för att skapa en meningsfull undervisning, eftersom det är läraren som fattar beslut för sin undervisning och utövar sin undervisning utifrån de didaktiska valen och språksyn som denne har (Liberg, 2010 s. 308). I denna studie ämnar jag därför undersöka lärarens skrivundervisningspraktik och hur läraren ser på skrivundervisningens syfte och vad det ger för indikationer på lärarens språksyn. Detta eftersom vad läraren tänker om skrivandet och hur denne utformar undervisningen sannolikt kan påverka elevernas upplevelse av skrivandet i svenskämnet.

2. Bakgrund

Följande kapitel redogör för vad lärarens didaktiska val och språksyn innebär samt vad gymnasieskolans nuvarande styrdokument och svenskämnet ämnesplan säger om skrivande. Vidare redogörs för studier kring skrivande i svenskämnet utifrån styrdokumentet och hur dessa tolkas och implementeras i undervisningen. Slutligen presenteras några av de dominerande modeller och metoderna för skrivundervisning i svensk skola.

2.1. Lärarens didaktiska val och språksyn

Frågorna *vad* och *varför*, men även *hur* kan anses vara didaktikens mest klassiska frågor, även om *vem*-frågan vilken handlar om vem som undervisningen ska rikta sig till också kan anses höra till dessa. Vid iscensättningen av undervisningen är dessa frågor, och dess relation till varandra, avgörande (Liberg, 2017 s. 356). Vad-frågan måste ses i relation till vem/vilka eleverna är samt hur ett innehåll ska läras ut. Lärarens uppgift är att besvara dessa frågor genom att utgå från de styrdokument, läroplan och kursplaner säger och förhoppningsvis även med elevernas erfarenheter och intresse i åtanke, för då kan läraren skapa en undervisning där eleverna kan möta det innehåll som ska läras ut där de känner sig engagerade (Liberg, 2017 s. 352–354, 356–357). Men frågorna besvaras också till viss del utifrån vad läraren själv tycker att eleven ska erövra för kunskaper eller bearbeta för innehåll (Liberg, 2010 s. 308). Läraren behöver därmed ha förståelse för vilken kunskapssyn ett innehåll vilar på och vilka värderingar som speglas i resurserna man använder i arbetet, eftersom det rimligen också bör skapa en medvetenhet kring det innehåll som väljs bort. Kunskapssyn kan, i detta sammanhang, förstås som uppfattningen om att kunskap antingen är överförbar från en individ till en annan och att eleven ska fyllas av kunskaper, eller att kunskapen konstrueras i ett samspel tillsammans med andra och erövrar av eleven själv (Dysthe, 1996 s. 46). Genom att vara medveten om vilken kunskapssyn undervisningen genomsyras av kan läraren också bli medveten om sin språksyn och vilka begränsningar eller möjligheter som lärarens didaktiska val för skrivundervisningen resulterar i (Liberg, 2010 s. 311). I detta fall handlar språksynen, överensstämmande med studiens definition av kunskapssyn, om hur man betraktar språket och huruvida språket ses som ett system som ska tränas och behärskas av eleven mer som en färdighet när den lär sig dess rätta form, eller huruvida läraren betraktar språket som ett kommunikativt redskap i ett samspel och i en kontext där innehållet bär mening. I denna studies definition av språksyn ska också Ivaničs (2014) ”A multi-layered view of language” beaktas, vidare förklarad i kapitel 5. *Teoretiskt ramverk*. Enligt Ivanič kan nämligen språket betraktas som flera lager eller aspekter av en holistisk språksyn. Dessa delsyner av en holistisk språksyn går från att betrakta språket ur ett lingvistiskt perspektiv, till att betrakta språket som ett medel för kommunikation, inbäddat av maktförhållanden, sociokulturella- samt andra villkor. Läraren, vars undervisning inte bara bottenar i en språksyn och har ett ensidigt sätt att betrakta språket, utan involverar flera olika språksyner och därmed varierar skrivundervisningen har bättre framgångar än läraren som låter skrivundervisningen styras av endast en dominerande språksyn (Liberg, 2010 s. 312).

2.2. Styrdokument

Svensklärarens uppdrag regleras genom läroplanen för gymnasieskolan och i synnerhet i svenskämnet ämnesplan. I gymnasieskolans läroplan, avsnittet om skolans värdegrund och uppgift, står det att skolans ansvar är att eleverna genom skolarbetet ska stimuleras, växa med uppgifter, få möjlighet att utvecklas utifrån sina förutsättningar och att skolan ska stärka elevernas tro på sig själva (Skolverket, 2011 s. 8–10) Vidare står också att eleverna genom utbildningen kan få förutsättningar att bli ansvars-kännande människor som deltar och verkar

i samhällslivet och att eleverna i undervisningen ska möta ämnen av karaktär för att kunna göra etiska ställningstaganden.

I svenskämnetns syfte ingår att undervisningen ska utveckla elevernas kommunikativa förmåga i skrift och att eleverna ska tillägna sig nödvändiga språkliga redskap för vardags- och samhällsliv såväl för vidare arbetsliv och studier. Undervisningen ska också utveckla elevernas förmågor och bygga upp tillit till de språkliga förmågor de har. Dessutom står i svenskämnetns ämnesplan att undervisningen ska stimulera elevernas lust att skriva och därigenom också stödja deras personliga utveckling (Skolverket, 2011 s. 160).

Förutom det skrivna ämnetns syfte finns också i ämnesplanen en mer preciserad skrivning om ämnet och vad undervisningen i detsamma ska ge eleverna förutsättning att utveckla. I den ämnesplanen kan framför allt följande förmågor och kunskaper relateras till skrivande (Skolverket, 2011 s. 160–161):

- Kunskaper om språkriktighet i text samt förmåga att utforma muntliga framställningar och texter som fungerar väl i sitt sammanhang.
- Kunskaper om den retoriska arbetsprocessen, dvs. att på ett strukturerat och metodiskt sätt planera och genomföra muntlig och skriftlig framställning som tar hänsyn till syfte, mottagare och kommunikationssituation i övrigt.
- Förmåga att läsa, arbeta med, reflektera över och kritiskt granska texter samt producera egna texter med utgångspunkt i det lästa.
- Förmåga att läsa, arbeta med och reflektera över skönlitteratur från olika tider och kulturer författade av såväl kvinnor som män samt producera egna texter med utgångspunkt i det lästa.

Förutom dessa punkter som är gemensamma för ämnet svenska, finns i varje svensk kurs (svenska 1–3) ett centralt innehåll beskrivet samt kunskapskrav. I dessa punkter preciseras ytterligare vad undervisningen i de olika kurserna ska behandla. Dessa kan ses som en förlängning av och ytterligare precision av ämnetns syfte och vad eleverna ska ges möjlighet att utveckla inom ramen för undervisningen. De tre kurserna i svenska (svenska 1–3) inkluderas av samtliga samt samma punkter beskrivna i ämnetns syfte.

Dessa två, läroplanen och ämnesplanen, ska tillsammans ses som de dokument i vilken läraren planerar och genomför sin undervisning. Utifrån denna förståelse kan exempelvis kunskaper om språkriktighet eller att formulera en text som fungerar i ett särskilt sammanhang vara några av de kunskaper och förmågor eleverna ska förberedas med för att kunna verka i samhällslivet och som också förutsätts för att elever exempelvis ska kunna kritiskt granska och producera egna texter och på så vis kunna bli aktörer i samhället.

2.3. Skrivande i svenskämnet

Läroplanen och ämnesplanen är grundbultarna i lärarens yrkesutövande och är något som läraren hela tiden förväntas förhålla sig till i planeringen och genomförandet av sin undervisning. I läroplanens två inledande kapitel beskrivs den värdegrund och det uppdrag skolan har samt vilka övergripande riktlinjer och mål som finns för skolan och alla som verkar där i. I ämnesplanen beskrivs närmre det enskilda ämnetns syfte, centrala innehåll samt kunskapskrav. Syftet och det centrala innehållet förser läraren med information för vad som behöver ingå i kursen, men det är lärarens didaktiska uppdrag att välja ut relevanta områden för att sätta ihop ett arbetsområde som fungerar i elevgruppen utifrån deras specifika utvecklingsbehov. För läraren är därmed dennes förtroenhet med läro- och ämnesplaner avgörande

eftersom dessa ligger till grund för utförandet av bildningsuppdraget (Skolverket, 2022). Men forskning har också visat att det i läroplanen finns en inbyggd språksyn vilken också premierar vissa pedagogiska ambitioner före andra (Palo & Manderstedt 2011; Malmström 2017). Detta kan sannolikt också påverka lärarens undervisning.

Inför införandet av den nya läroplanen Gy11 analyserade Palo och Manderstedt (2011) svenskämnet ämnesplan. I artikeln ”Texter, språk och skrivande med utgångspunkt i de nya kurs- och ämnesplanerna i svenska” diskuterar Palo och Manderstedt (2011) den senaste läroplanen i gymnasieskolan (Gy11), som tillkom efter Skolverkets Rapport U2009/312/S, och som skulle bidra till bättre resultat och tydligare ramar. Palo och Manderstedt (2011 s. 92) analyserar läroplanen utifrån nyare forskning om språk och skrivande med intentionen att synliggöra språksynen samt vilka pedagogiska ambitioner styrdokumentet innehåller. De belyser att läroplanens skrivningar potentiellt kan bidra till ökad tydlighet, inte minst av det centrala innehållets detaljerade beskrivning där det, enligt Palo och Manderstedt (2011 s. 108), tydligt framgår vad som ska ingå i ämnet. Skrivningarna bäddar också för att om de följs så får elever möjlighet till tillträde i de språkliga gemenskaper som finns i skolan och i samhället. Samtidigt ser Palo och Manderstedt (2011 s. 109) en fara i den språksyn som ämnesplanen för gymnasiet bär på. Svenska 1, som är den obligatoriska kursen på gymnasiet för samtliga program, men samtidigt också den enda kursen många gymnasieelever läser, har en språksyn som fokuserar på texters uppbyggnad vilket handlar om språkliga färdigheter såsom rättstavning och syntax. Detta riskerar på sikt att göra att många elever inte är tillräckligt kompetenta för att kunna analysera, hantera sakprosa eller skriva saker som utmanar deras eller andra människors tankar. Palo och Manderstedt (2011 s. 104) lyfter också fram ytterligare potentiella bekymmer med ämnesplanen. De påpekar att i ämnesplanen för svenska så finns det tolkningsutrymme för läraren, om än begränsat. Som ett exempel lyfter de formuleringen ”bearbetning, sammanfattning och kritisk granskning av text” - vilket inte anger huruvida det är elevernas egna texter som ska ligga till grund eller om det är exempeltexter från läraren. Detta behöver dock inte innebära problem, utan kan också tolkas som ett utrymme för lärarens autonomi (2011 s. 109). Ytterligare en risk, som Palo och Manderstedt (2011 s. 107) identifierar, är läroplanens uppdelning mellan övergripande mål och ämnesspecifika mål, där centralt innehåll och kunskapskrav blir det som läraren vid tidspress arbetar med att beta av och planerar undervisningen utifrån, utan hänsyn till läroplanens övergripande mål.

Malmström (2017) har i sin avhandling undersökt vilka föreställningar om skrivande som förekommer i de svenska gymnasieläroplanerna från 1970 till den idag gällande läroplanen för gymnasieskolan (Gy11). Genom en kritisk diskursanalys analyserar Malmström artiklar och läroplaner för att se vilka diskurser om skrivande som framträder. Analysresultatet visar på en förfalldiskurs där särskilt elevernas bristande skrivförmåga lyfts fram i mediedebatter och artiklar. I läroplanerna manifesterar sig förfalldiskursen genom en tydlig inriktning på att eleverna ska förberedas för kommande yrkes- och studieliv. Detta syns även i den läroplansreform som ledde fram till Gy11, där det bestämdes att gymnasieskolan skulle leda till gymnasieexamen med högskolebehörighet eller till yrkesexamen. I analys av examensmålen för yrkesprogram i Gy11 identifierar Malmström att skrivandets främsta syfte är att eleven ska få möjlighet att förvärva ett funktionellt skrivande som denne har nytta av i arbetslivet. På de högskoleförberedande programmen ska eleven få möjlighet att utveckla och behärska ett akademiskt skrivande och sträva efter att förvärva ett akademiskt kapital (Malmström, 2017 s. 257–259, 266). En potentiell fara Malmström (2017 s. 260) identifierar och poängterar är att examensmålen, oavsett yrkes- eller högskoleförberedande program i Gy11, helt saknar belägg för att innehålla en kritisk diskurs eller en kreativitetsdiskurs. Detta menar Malmström är olyckligt eftersom skrivandet då inte syftar till att förstå språkets

funktion eller att utveckla en kritisk textkompetens där eleven kan förstå en texts avsändare och ideologi. Avsaknaden av kreativitetsdiskursen är även den olycklig då det kreativa skrivandet har potential att inte minst utveckla elevens språk och tilltro till den egna språkkänslan, men den kan även bidra till elevernas identitetsarbete och bildningsprocess.

Malmström (2017 s. 270) undersöker även mer ingående ämnesplanen för svenska och vilka skrivsyner som kommer till uttryck där. Den skrivinriktning som framträder allra oftast handlar om skrivandets nytta: kunskaper om språkets uppbyggnad och ursprung; utvecklande av kunskaper som krävs för vardags- och samhällsliv; kunskaper rörande muntlig och skriftlig kommunikation för arbetsliv och vidare studier; färdigheter att samla in, kritiskt granska och bearbeta information. Detta kan också benämnas färdighetsdiskurs, eftersom det som rör skrivandet till stor del handlar om färdigheter som eleverna ska bemästra och är starkt nytto-betonat. I kursen svenska 1 återfinns exempelvis att eleven ska bemästra olika genrer, men också förvärva färdigheter, menar Malmström (2017 s. 271). I svenska 2 återfinns återigen ett genreskrivande där eleverna förväntas arbeta med uppbyggnad, språk och stil i olika typer av texter samt olika normer och stildrag. I svenska 3 kursen, som är obligatorisk på enbart högskoleförberedande program, så ska eleverna utveckla sina akademiska färdigheter. I kursplanen presenteras dock det akademiska skrivandet som något enhetligt och framstår dekontextualiserat då endast en väldigt smal syn på vetenskaplig text representeras (Malmström, 2017 s. 272–273). Malmström (2011) menar att synen på utbildning som framträder i läro- och ämnesplanerna i Gy11 är instrumentell och tjänar till största del syftet att göra eleverna anställningsbara eller förbereda för högre studier.

Som det framgår ovan har diskussionerna kring skrivandet och svenskämnet pågått under en lång tid. Ytterligare ett bidrag från dessa diskussioner som bedrivits över tid är Malmgrens (1996) bidrag kring definitioner av svenskämnets ämneskonceptioner. Dessa kan också anses relevanta i sammanhanget för hur läraren ser på syftet med svenskämnet och dessa ämneskonceptioner kan troligen också manifesteras och spela in i en lärares undervisning och språksyn. Malmgren (1996 s. 86) redogör för tre uppfattningar kring vad som är viktigt i svenskämnet och som kan appliceras på undervisningens *vad*, *hur* och *varför*, men poängterar att dessa sällan kommer i renodlad form i lärarens faktiska undervisningspraktik. Den första ämneskonceptionen är svenska som färdighetsämne, där undervisningsinnehållet relateras till att delfärdigheter kring språk står i centrum. Skrivundervisning är enligt detta synsätt ett sätt att funktionalisera skrivande sett till form och tekniker (Malmgren 1996 s. 87). Den andra ämneskonceptionen är svenska som ett litteraturhistoriskt bildningsämne, där framför allt bildningsidén är central. Dualistiskt i denna ämneskonception existerar också skrivandet som en parallell språklära. Den tredje ämneskonceptionen är svenska som erfarenhetspedagogiskt ämne, där elevernas erfarenheter är centrum i undervisningen och där färdighetsträning ska inordnas i ett kunskapssökande och sammanhängande arbete där humanistiska värderingar ska behandlas tillsammans i äkta kommunikativa sammanhang (Malmgren 1996 s. 88–89).

2.4. Modeller och metoder för skrivundervisning

Under 1980-talet introducerades processskrivande i svensk skola och har sedan dess varit en närvarande del av skrivundervisningen i många klassrum (Strömquist, 2007). Skrivandet som en process är en idé om att skrivandet börjar i tanken och pågår fram till det finns en läsbar text som mottas av någon annan är skribenten själv. För att eleven ska kunna skriva en text krävs det en specificerad uppgift med ett tydligt syfte och mottagare samt att eleven känner till och har en modelltext och eventuell checklista för den genre texten ska placeras inom, eftersom textmönster behöver bearbetas och diskuteras (Strömquist 2007, s. 121, 170–171).

Processkrivandet sker därefter i olika faser och går från förberedelse, till skrivande till bearbetning, där faserna går in i varandra i vad som kan liknas som en cyklisk process (Strömquist, 2007 s. 157; Løksengard Hoel, 2001 s. 31). En väsentlig del av skrivprocessen är som påtalat bearbetningen av texten, vilket även den kan ske i flera omgångar och bearbetningen möjliggör att skribenten samlar på sig erfarenheter och kunskap (Strömquist, 2007 s. 169). En del i processkrivandet och bearbetning handlar om det Strömquist (2007 s. 116–117) kallar för kamratbearbetning, eller kamratrespons. Bearbetningen av text sker genom att någon annan än skribenten läser texten och ger styrd eller fri återkoppling som syftar till att texten förbättras innehållsligt eller i utformandet samt att skribenten tar lärdom och blir bättre genom responsen. Kamratbearbetning, eller kamratrespons, är dock en komplex uppgift som kräver mycket av eleverna. Detta eftersom det kan vara känsligt att lämna ut sin text, särskilt om den är av personlig karaktär, men också för att responsgivaren kan ha själviska intressen och vara mer intresserad av att få ut något av texten snarare än att bidra till skribentens text (Løksengard Hoel, 2001 s. 156–157). Idén om bearbetning kan också vara vanskelig, eftersom idén om att alla elever behöver eller borde göra flera utkast inte stämmer (Løksengard Hoel, 2001 s. 31). Likaså kan processkrivandets effekt ifrågasättas. Graham och Sandmel (2011) som genom en metaanalys undersöker studier kring processkrivandets effektivitet på skrivundervisning menar att metoden inte förbättrar elevernas skrivande avsevärt och hos skrivsvaga elever var processkrivandet inte fördelaktigt. Inte heller kunde Graham och Sandmel (2011) se att processkrivandet ökade elevernas motivation. Løksengard Hoel (2001 s. 221) menar i likhet med Graham och Sandmel (2011) att processkrivandet kan minska elevernas motivation då regression inträder när eleverna provar att skriva nya genrer eller bearbetar texten i ett nästa utkast. Detta riskerar att påverka elevens motivation då eleverna inte bara ska få ta emot respons från lärare och eventuella klasskamrater och förhålla sig till det, utan också förhålla sig till en skolvardag och all tidspress denna innebär.

Norberg Brorsson (2007) identifierade också vissa brister i processkrivandet när de i sin studie följde två klasser under tre terminer och såg att den processorienteradeskrivningen, vilken var huvudsaklig metod för skrivutveckling i undervisningen, i liten utsträckning innehöll textsamtal. Detta medförde att eleverna i stor utsträckning fick lösa uppgifter på egen hand och skickade dessa vidare till läraren som enda mottagare, med resultat att eleven inte förstår hur texten skulle kunna användas utanför skolkontexten (Norberg Brorsson 2007 s. 252–253). Uteblivna textsamtal är problematiskt, inte minst eftersom samtalen betraktas som ett centralt stöd för skrivutveckling och som ett sätt där eleverna får reagera på och göra sina egna röster hörda i relation till andras. Men textsamtalen är inte heller bara ett stöd för eleverna i skrivandet, utan har även potential att ge eleverna djupare förankring och förståelse kring vad som väntas dem gällande skrivande och bidrar dessutom till utvecklandet av ett gemensamt metaspråk kring skrivandet (Ledin, Holmberg, Wirdenäs & Yassin, 2012 s. 97).

Genrepedagogiken är den modell för skrivundervisning som under 2000-talet kom till Sverige och fick starkt gehör i skolan (Liberg, 2010 s. 303). I genrepedagogiken är textens makrostruktur, det vill säga särskiljande textdrag för olika genrer det som är i fokus (Holmberg, 2008). Genom en explicit genreundervisning och med ett systemisk-funktionellt grammatiskt metaspråk kan läraren och eleven i undervisningen prata om skrivande som en social handling i olika situationer och vad som krävs i den specifika situationen gällande framställningsformer. Genom exempeltexter representativa för olika genrer kan eleverna finna förebildstexter och genom textsamtal kan eleverna samtala om texters funktion. Tillsammans så formulerar man gemensamt i undervisningspraktiken de strukturella och språkliga drag som är genretypiska (Holmberg 2008). Ett annat karaktäriserande drag för genrepedagogiken är det genrepedagogiska hjulet som består av tre steg där eleven genom förebilder får se hur en

text konstrueras för att sedan konstruera en text tillsammans och slutligen på egen hand (Liberg, 2010 s. 307). Kritik har dock riktats mot genrepdagogen då den riskerar att bli en mekanisk färdighetsträning och reproducerande av genretexter där undervisningen misslyckas med att göra eleverna kritiskt medvetande (Luke, 1996).

Processkrivandet och genrepdagogen kan i sammanhanget anses vara relativt nya fenomen i skolan och i skrivundervisningen. Samtidigt går det att tala om en viss tröghet i skolan och detta hör ihop med att forskning inte får utslag i svenskämnet i önskad utsträckning, eftersom traditioner och värderingar är djupt rotade (Bergman, 2007 s. 331–333). Detta gör att undervisning i viss mån tenderar dra mot formell färdighetsträning, som kan anses vara av den gamla skolan. Färdighetsträning är överordnat kunskapsinnehåll och form är viktigare än innehåll och eleverna undervisas därför i genrer och epoker för att erövra färdigheter utan, som lärarna i Bergmans studie själva uttrycker det, sammanhang och vidare djup. Färdighetsträningen är alltså att betrakta som en formalisering av moment, där tanken är att eleven lär sig bemästra olika språkliga delfärdigheter genom att öva mönster och tekniker (Malmgren, 1996 s. 87). Malmgren (1996) och Bergman (2007) poängterar farorna i detta sätt, eftersom lärarens främsta uppdrag bör bestå i att hitta kunskapssammanhang och innehåll som är relevanta för eleverna och att verka för skolans demokrati- och samhällsliga uppdrag. En formaliserad färdighetsträning riskerar också att frigöra sig från frågor om livets svåra ämnen. Den monologiska undervisning vars syfte är att elever ska färdighetstränas i att reproducera skrifter behöver därför skiftas till en undervisning innehållande dialogiskt utbyte där elevernas erfarenheter värderas.

3. Syfte och frågeställning

Med utgångspunkt i ovan redovisat resonemang rörande skrivundervisning och tidigare studier om elevers upplevelse av skrivande i skolsituationer ämnar den här studien med ett ämnesdidaktiskt perspektiv undersöka lärares syn på skrivandets syfte och vilka språksyner skrivundervisningen präglas av. Frågeställningarna som ligger till grund för studien är således följande:

- (1) Hur arbetar lärarna med skrivundervisning?
- (2) Vilken språksyn och uppfattning kring skrivandets syfte kan uppfattas utifrån lärarnas utsagor?

Den första frågeställningen syftar till att undersöka hur lärarna arbetar med skrivundervisningen och elevernas skrivutveckling. Denna frågeställning motsvarar de didaktiska frågorna *hur*, *vad*, och *varför*. Det vill säga *hur* gör lärarna rent praktiskt i sin undervisning när de lägger upp skrivundervisningen. *Vad* skriver eleverna om, det vill säga vilket undervisningsinnehåll som lärarna uttrycker vara relevant att arbeta med i skrivundervisningen. *Varför*-frågan handlar om varför lärarna anser att skrivande och skrivundervisning är viktigt för dem personligen, och huruvida de ser något större syfte med skrivandet förutom att de är ålagda att arbeta med skrivandet enligt styrdokumentet. Frågeställningen besvaras under rubriken *7.1. Lärarnas arbete med skrivundervisningen*

Den andra frågeställningen ämnar redogöra för den språksyn och uppfattning kring skrivandets syfte som framkommer utifrån det lärarna säger i intervjuerna. Frågeställningen besvaras under rubriken *7.2. Uppfattade språksyner*.

4. Tidigare forskning

I detta kapitel lyfts tidigare forskning som har relevans för min studie som ämnar undersöka hur lärarna arbetar med skrivundervisning och skrivutveckling samt lärarnas uppfattning kring vilket syfte deras skrivundervisning fyller. I avsnittet för tidigare forskning presenteras två huvudavsnitt. Inledningsvis presenteras forskning om skrivutvecklande undervisning. Det andra avsnittet redogör för forskning kring lärarens språksyn och hur detta kan påverka och ha inflytande på skrivundervisningen. Den tidigare forskningen redovisas under huvudrubrikerna: *4.1. Skrivutvecklande undervisning* och *4.2 Lärarens språksyn*.

4.1. Skrivutvecklande undervisning

Det finns många metodböcker om skrivande. Det finns också en bred forskningsbas kring hur skrivundervisning bedrivs och vilka möjligheter olika skrivundervisningar bär med sig. Samtidigt går skrivutvecklingsrönen och vilka metoder och arbetssätt som är att föredra i perioder (se kapitel 2. *Bakgrund*). Studier om metoder och arbetssätts för- och nackdelar bidrar till debatter inom skolväsendet och formar till synes skolans kurs- och ämnesplaner (Malmström 2017; Palo & Manderstedt 2011 m.fl.) och därmed också i viss utsträckning lärarens språksyn och syn på svenskämnet (Malmgren 1996; Randahl 2012; Sturk & Lindgren 2019 m.fl.). Forskning kring vad som är en utvecklande skrivundervisning kan därför anses avhängig sin tid. Det finns dock flera faktorer till en framgångsrik skrivundervisning som är återkommande i forskning kring skrivundervisning. Dessa, flertalet faktorer, vilka också diskuteras i tidigare litteraturstudie (Stengård, 2021), rör både elevens inställning och motivation, textmedvetenhet, lärarens didaktiska och pedagogiska val samt hur läraren uttrycker dessa val och förväntningar, men också huruvida läraren tror på elevernas förmåga. Nedan presenteras och redogörs i två avsnitt ett urval av didaktisk forskning kring skrivundervisning och skrivutveckling. Det första avsnittet redogör för forskning kring olika faktorer för skrivutveckling genom undervisning. Det andra avsnittet redogör för lärarens förväntningar.

4.1.1. Faktorer för skrivutveckling

Bakom ett utvecklat skrivande finns flera faktorer som påverkar, menar Liberg (2007 et al. s. 38). En av de viktigaste faktorerna är det sociokulturella sammanhang som eleven befinner sig i; är skrivandet viktigt i den miljö denne befinner sig i och omges eleven med skrifter och olika samtal om skrift? Vidare påverkar elevens intresse och motivation för skrivande och huruvida eleven ser och upplever att skrivandet fyller en viktig funktion. Vilken tidigare erfarenhet eller vana eleven har av skrivande påverkar också. Men de facto att många unga idag läser i liten utsträckning, och att de sällan skriver i någon större utsträckning utanför skolans verksamhet, gör att större krav ställs på skolan. Liberg (2007 et al. s. 39) menar att det idag med rådande situation är ännu viktigare att skolan i sin roll skapar tillfällen för att skriva och läsa. Men skolans möjligheter att skapa sådana tillfällen är till viss del begränsade, inte minst då skolan genom mätningar och bedömningar i takt med elever blir äldre saktar förtar glädjen med skrivandet och därmed även stryper elevens intresse och motivation. Detta kan manifesteras sig genom att eleven, som är medveten om att läraren ofta är den enda mottagaren, endast anpassar sig efter lärarens krav för att nå ett visst betyg eller helt enkelt ger upp då denne inte anser sig vara tillräckligt bra (Liberg et al. 2007, s. 39). Detta mönster framträder i flertalet studier; skrivandet i skolan blir med elevernas ökande ålder ett skrivande som enbart sker för bedömning där eleven anpassar sig efter lärarens önskemål, vilket gör att eleverna inte längre äger sitt skrivande eller skriver av intresse och motivation (Hales 2017; Kronholm-Cederberg 2005; Parmenius Swärd 2008). Detta skrivande, som blir ett skrivande enbart för betyg, tenderar att varken bli särskilt utvecklande, motivationsskapande eller

meningsfullt för eleven. Ett mer framgångsrikt sätt att öka elevernas motivation för skrivande är i stället att låta undervisningen ta utgångspunkt från elevernas intressen, erfarenheter och behov där mer generella företeelser kan förekomma än de som berörs i skolsituationen (Liberg et al., 2007 s. 40).

Även Szklarskis (2011) studie, som fokuserar på 15–16 åriga elevers upplevelse av motivation i skolan, ser i likhet med Liberg et al. (2007) att elevernas intresse var en förutsättning för att de skulle känna sig motiverade i skolan. Särskilt viktigt var att skolarbetet var exalterande, roligt eller på något sätt bidrog till ett ökat intresse, eller att lärandeobjektet kändes användbart, i en direkt närtid eller anstånde framtid. Informanterna uttryckte att de intresserade sig för arbeten som var aktuella för dem på olika sätt, antingen genom erfarenheter, valfrihet utifrån intresse eller saker som talades om på TV eller i deras direkta omvärld. Szklarskis (2011) såg också att lärares kunskap, entusiasm och engagemang var direkt bidragande till hur intressant och motiverande en uppgift kändes. Informanterna uttryckte att de kunde känna sig motiverade när en lärare kunde entusiasmera och projicera en känsla av intresse och bjöd på varierande arbetsmetoder (Szklarski, 2011 s. 45).

Kronholm-Cederberg (2005) skriver att den instrumentella skrivkulturen, styrd av kursinnehåll och kunskapskrav, är vad som övervägande präglar skolan, vilket innebär att eleverna endast skriver för att nå ett examens- eller betygsmål. Kronholm-Cederberg (2005 s. 137–142) menar att ett ökat inflytande av ett existentiellt perspektiv, som är en skrivkultur som rymmer skrivandet av lust och de kommunikativa behov som de unga känner och som dessutom tillåter att de unga själva får erövra språket, skulle innebära att man inte kan tala om en beställare eller en elevtext som skrivs på uppmaning där läraren responderar ett betyg. För om läraren i stället betraktar de unga som ”a priori skrivande unga människor som har något essentiellt att uttrycka och något viktigt att bidra med” (Kronholm-Cederberg, 2005 s. 143) kommer det stärka elevernas tro på den egna förmågan men också i längden bidra till ungas vilja att eftersträva att erövra språket. De unga skriver då inte på grund av krav eller påbud, utan viljan att skriva kommer från att de får möjlighet att uttrycka något som är viktigt för dem själva och något som utvecklar och utmanar. Men detta kräver att läraren inte axlar rollen som dörrvakt och domare till vuxenvärlden genom att döma ut vad eleverna skriver om, utan i stället är den professionella läraren som fångar upp, erkänner och skapar ingångar i de ungas reflexiva projekt (Kronholm-Cederberg 2005 s. 144). Skrivandet i skolan ska dock inte trivialiseras eller helt ersättas av ett expressivt och kreativt skrivande, men läraren kan genom sina erfarenheter och livskompetens utmana eleverna genom att skapa skrivundervisning där självklarheter ifrågasätts och erfarenheter är utmanande, snarare än att skapa reproducerande skrivuppgifter som ska bedömas enligt lärarens uttalade, eller outtalade krav (Kronholm-Cederberg, 2005 s. 145). Även Szklarski (2011) diskuterar att skolan inte får bli en reproduktion av kunskaper utan att den ska eftersträva nya kunskaper därför att när eleverna behärskar nya saker så påverkar det elevernas självförtroende, men också deras inställning och motivation.

Hattie (2009 s. 35–37, 126), vars resultat kommer från en metaanalys av studier kring faktorer och framgångar för undervisning, samt Szklarski (2011 s. 46) poängterar båda vikten av att eleverna känner progression i skrivundervisningen. Om eleverna inte känner progression försvinner motivationen gradvis. Läraren kan synliggöra elevernas progression genom yttre och inre indikationer av framgång. Genom betyg, återkoppling och verbal uppmuntran eller att eleverna genom inre indikationer kan förstå ett lärandeobjekt och på så vis kunna uttrycka att de har fått en ”AHA-upplevelse” (Szklarski, 2011 s. 46). Ett sätt att visa eleverna deras progression är feedback. Hattie och Timperley (2007) definierar feedback som en information

som ges till elever i form av kommentarer gällande utförande av en uppgift eller förståelse av ett innehåll. Feedbacken kan innefatta rättelser, förslag till strategier, klargörande av idéer eller vara av uppmuntrande karaktär. När feedbacken ges på rätt sätt är den effektiv eftersom den kan hjälpa identifiera kunskapsluckor hos elever, men även ge riktning vad som är nästa steg. Men feedback kan också vara mindre effektivt om eleven exempelvis inte förstår responsen denne får eller inte är tillräckligt beslutsam om att ta till sig av feedbacken denne får. Likaså är feedback till studiesvaga eller ovilliga elever mindre effektiv. För en studiesvag eller ovillig är det bättre om läraren ger utvecklade instruktioner till uppgiften (Hattie & Timperley, 2007 s. 104). Feedback inriktad på beröm är inte heller särskilt effektiv, utan feedback bör i stället relateras till ett nästa steg i skrivandet eller fokusera på elevens förmåga till att själv upptäcka saker i texten, menar Hattie och Timperley (2007 s. 89–90). Även Hattie (2009) menar att feedback är ett användbart verktyg för skrivutveckling, allra helst om den är muntlig. Detta eftersom den muntliga feedbacken både kan vara mer konkret och utvecklande, men också därför att eleven inte uppfattar responsen som lika kritisk utan mer stöttande. Dessutom kan feedback bidra till att utveckla ett, mellan lärare och elev, gemensamt metaspråk för skrivande som möjliggör och underlättar läraren och elevens dialog kring skrivandet och elevens utveckling (Hattie, 2009 s. 143).

Hattie (2009 s. 142–143), kan genom sin metaanalys av studier på området se att en framgångsfaktor är att eleverna genom att lära sig processer och strategier gällande skrivande samt att de ges förutsättningar att kunna arbeta tillsammans mot tydliga mål med ett tydligt syfte, hjälper eleverna att utvecklas som skribenter. Detta kan antas vara en mer explicit skrivundervisning där man lär skrivande genom modellering, samarbetsövningar och genom att läraren undervisar i konventioner för skrivgenrer. Ett sätt att samarbeta kring text, vilket har visat sig effektivt, är *scaffolding* (Vonna, Mukminatien & Laksmi, 2015). Scaffolding, ett koncept som förknippas med Lev Vygotskij (1978) ”zone of proximal development” (ZDP), innebär att med en mer kunnigs hjälp och stöttning kan en mindre kunnig klara av en uppgift som är lite för svår. Vonna et al. (2015 s. 231) kan genom sin studie analysera testresultaten från en grupp av förstaårsstudenter vid universitetet där scaffoldingmetoder använts och jämföra deras resultat mot en kontrollgrupps resultat. Studenterna som sällan uppnår tillfredsställande resultat eftersom de har bristande kunskaper och erfarenhet kan genom scaffoldingens metoder och med lärarens hjälp förbättra sitt resultat. Genom att bryta upp undervisningen i mindre steg, ge feedback relaterad till studentens idéer snarare än att rätta felaktigheter samt att använda kamratrespons för att bygga upp studenternas förtroende, visar sig skrivundervisningen bli mer framgångsrik. Genom scaffoldingmetoder kan studenterna få stöd som gradvis kan bli mindre vartefter studenterna blir bättre skribenter. Lärarens stöttning och instruktioner kan därför anses vara kritiska vid skrivundervisningen, inte bara som ett verktyg, utan som en ständigt pågående process. Stöttning i processen sker genom lärarens stöd, likväl studiekamraters samarbete och stöd (Vonna et al., 2015 s. 232).

4.1.2. Förväntningsnormer

Enligt forskning är framgångsfaktorer för skrivutvecklande undervisning fler än explicit undervisning och elevernas intresse och motivation. Även lärarens föreställningar och förväntningar är en framgångsfaktor för skrivundervisningen (Hattie 2009; Andersson Varga 2014 m.fl.). Genom intervjuer och observationer av lärares skrivpraktiker upptäckte Andersson Varga (2014 s. 237) att trots att lärarna undervisade enligt samma kursplan och på samma gymnasieskola gavs eleverna i de olika grupperna olika möjligheter för skrivande genom de uppgifter de tilldelades, eftersom lärarna hade olika förväntningar på elevgrupperna – elever på det högskoleförberedande programmet naturprogrammet förväntades exempelvis

redan ha förvärvat nödvändig skrivförmåga för det skrivande som krävs på gymnasiet. Målet för de studenterna antogs snarast vara att få bra meritpoäng innan de slussades vidare till högre studier. Likaså förväntade sig lärarna från eleverna på samhällsvetenskapsprogrammet att de hade förmågan som krävdes. Av eleverna på yrkesförberedande program förväntade man sig dock ingenting, utan de förutsattes vara ointresserade av ämnet samt att de var ovilliga eller oförmögna att utvecklas nämnvärt. Eleverna erbjöds lågkognitiva och förenklade skrivuppgifter som handlade om reproduktion snarare än utveckling och uppgifterna låg oftast i 'zone of previous development' snarare än i en utvecklingszon (Andersson Varga, 2014 s. 238). Detta blir en pedagogisk segregation, där undervisningsgruppens sammansättning påverkar undervisningen negativt då läraren erbjuder undervisning som inte är utmanande eftersom dennes förväntningar inte är högre. Detta riskerar sedan bli en självförverkligande profetia då elevernas underprestationer blir normaliserade, inte minst eftersom läraren inte har några förväntningar på elevernas prestationer. Även lärarens individuella förståelse av svensk-läraryrket spelar in i hur undervisningen utformas. Hur läraren tolkar styrdokument, hur mycket läraren deltar i ett kollegialt samarbete och synliggör den egna undervisningen samt vad läraren har för syn och föreställning om vad skrivandet har för betydelse, spelar också roll. Om läraren har en föreställning om att skrivkompetens är en medfödd förmåga och att skrivandet utvecklas genom läsning, kan resultatet av detta vara en osynlig skrivundervisning. Lärarens förväntan på att eleven ska ha en viss kompetens för det aktuella stadiet och en idé om att lärarens främsta uppgift är att bedöma, snarare än att explicit undervisa och utveckla elevens kompetens, påverkar även det hur undervisningen utformas (Andersson Varga 2014 s. 242).

4.2. Lärares språksyn

Forskning kring språksyner förekommer både genom studier av styrdokument (se Malmström 2017; Palo & Maderstedt 2011 m.fl.) såväl som studier kring lärarens språksyn. En av de mest frekvent refererade forskningsstudierna kring språksyn är Ivaničs (2004) metaanalys av forskning om skrivundervisning där Ivanič kartlägger olika språksyner som återfinns i sex olika skrivdiskurser. Ett av Ivaničs (2004 s. 241) viktigaste fynd, förutom skrivdiskurserna, är att läraren genom medvetenhet kring språksyn kan kompensera för de språksyner som inte är lika framträdande i den egna praktiken eller i styrdokument för att undervisningen ska bidra till ett holistiskt synsätt på skrivande och därmed också ge eleverna bättre förutsättningar att utvecklas och förstå språkets komplexitet.

Även Wirdenäs och Holmberg (2010) understryker vikten av att läraren är medvetna om fler språksyner än den egna, eftersom lärarens didaktiska val präglas av dennes pedagogiska och teoretiska bildning. Teorierna är till namn oftast okända för lärarna, men författarna menar att lärarnas olika erfarenheter, ideologi, teori och förebilder ger direkt påverkan i klassrumspraktiken och på undervisningens utformande (Wirdenäs & Holmberg 2010 s. 127–128). I studien synliggörs också att lärarna som ingår i studien alla orienterar sig till en teoribildning som också rimmar med deras egen ideologi, vilket gör att en lärares syfte med skrivandet i klassrummet skiljer sig från en annans. Syftet med skrivande kan vara att det ska övas och praktiseras som ett medierande redskap eller som ett medel för att tänka. Skrivandet kan också vara orienterat mot praktisk färdighetsträning för framtida studier. Metoderna tordes samtliga var och en för sig vara rimliga för att möta de mål som finns med undervisningen, men Wirdenäs och Holmberg (2010 s. 129) ser också, i likhet med Ivanič (2004) att olika praktiker skulle berika skrivundervisningen i klassrummet med potential att bidra till större variation, i stället för den ensidighet det annars riskerar att bli. En breddad mångfald av skrivundervisningen både sett till arbetssätt och att vara lyhörd för andra värderingar kring skrivandets

nytta tordes, enligt Wirdenäs och Holmberg (2010 s. 129), bättre svara för de varierande behov som finns bland eleverna. Liksom Wirdenäs och Holmberg (2010) kan Randahl (2012) också se i sin studie att lärarna som deltar har olika idéer om skrivande och att de konstruerar sin undervisning utifrån deras föreställningar om skrivandets mening och mål, men att dessa skilda synsätt också ryms inom ramen för svenskundervisningens mål. Randahl (2012 s. 95) finner att såväl läraren vars skrivundervisning fokuseras på färdigheter, likväl läraren som fokuserar på skrivundervisning som förberedelse för samhällslivet, båda potentiellt kan uppfylla kursmålen var för sig. Däremot menar Randahl (2012 s. 96) att en skrivpedagogisk mix kan bidra till att bredda elevernas föreställningar om vad skrivande kan vara.

Sturk och Lindgren (2019) undersöker vilka språksyner som är aktuella för lärare i svensk grundskola vid skrivundervisning. I studiens förgrund finns Ivaničs (2004) skrivdiskurser som ett analysverktyg för att kartlägga de olika diskurserna för skrivundervisning som framträder. Sturk och Lindgren (2019 s. 521) fann att de flesta lärarna representerade en skrivdiskurs i sitt synsätt snarare än flera. Genom frågorna: hur lärarna arbetar med skrivande; varför skrivandet är viktigt samt hur lärarna tillgängliggör skrivande så framkom det att de vanligaste diskurserna var processinriktat skrivande, genreinriktat skrivande, kreativt skrivande eller färdighetsskrivande. Diskurser om skrivande som ett sätt att tänka, ett sätt att skapa mening i verkliga sammanhang eller ett kritiskt skrivande för ett sociokulturellt eller politiskt sammanhang framkom sällan eller aldrig i lärarnas synsätt. Sturk och Lindgren (2019 s. 525) ser att fokuset på processkrivande, färdigheter och genrebärskning för individens utveckling speglar sig i lärarnas praktik liksom i läroplanen för grundskolan (Lgr11) där skolan har för uppgift att låta eleverna upptäcka sin särart för att kunna delta i samhällslivet. En fara med det ensidiga fokuset är dock att eleverna lämnar grundskolan med begränsade erfarenheter i kritiskt textmedvetenhet samt begränsade möjligheter att uttrycka sig och därigenom delta i samhällslivet (Sturk & Lindgren, 2019 s. 526). Resultatet av studien kan också förstås som att lärarens synsätt på skrivande direkt reflekteras i deras praktik. Om lärarens synsätt är att skrivande är ett medel eller verktyg för att uttrycka sig och ser på skrivande som en färdighet som tränas in, riskerar detta att andra aspekter av skrivande, exempelvis kritisk textmedvetenhet, inte arbetas med eller reflekteras kring i undervisningen. Eleverna riskerar på så sätt att inte möta, prata och reflektera om skrivande på flera sätt.

Sturk (2022) vill med sin studie bidra med kunskap om hur lärare i grundskolan arbetar med skrivande i deras undervisning samt vilka skrivdiskurser som kan identifieras i den undervisning lärarna bedriver. Skrivdiskurserna har Sturk (2022) lånat från Ivanič (2004) och för att komma fram till sitt resultat har hon lagt ihop och analyserat resultatet från en enkät, kollegiala samtal och delade material samt observationer av skrivande i skolan. Sturk (2022 s. 79) fann att den huvudsakliga skrivundervisningen sköttes av språklärarna, medan skrivandet i andra skolämnen oftast tjänade syftet som redskap för att lära sig. De skrivdiskurser som framträdde handlade om att skrivandet oftast var fokuserat på den färdiga textprodukten och att den processinriktade diskursen eller genreinriktade diskursen var vanligare än exempelvis socialpraktik- eller den sociopolitiska diskursen som sällan förekom i svenskämnet utan oftare i so-ämnena när eleverna bearbetade ämnen rörande makt, demokrati eller identitet. I relation till Ivaničs flerlayersmodell av språksyner visar Sturks (2022 s. 79–80) resultat att skrivundervisningen inte är allsidig och att skrivandet i skolan i stort fokuseras kring färdighetsdiskursen och att detta resultat kan ses i ljuset av internationella och nationella mätningar av skrivfärdighet. Lärarnas undervisning blir präglad inte bara av läroplanen, utan också utifrån att skrivundervisningens resultat ska bli mätbart. Men skrivandet kan också vara ett sätt att bearbeta ett ämne eller att lära sig skriva olika texttyper för specifika ändamål, vilket handlar om kognitiva processer. En farhåga Sturk (2022 s. 91) framhåller är att avsaknad av

skrivande med utgångspunkt i en sociokulturell och politisk kontext inte förbereder eleverna på ett önskvärt sätt för att vara deltagare i samhället som demokratiska medborgare och skribenter. Sturk (2022 s. 92) diskuterar vidare möjliga sätt att förändra skrivundervisningen, men eftersom lärare i samtliga ämnen är alltför styrda av läroplanen skulle det innebära att en revidering av läroplanen måste till för att skrivundervisningen ska kunna bli mer allsidig. Genom att fördela skrivande över fler ämnen så skulle olika ämnen kunna accentuera olika skrivanden, vilket bättre skulle rusta eleverna för att utveckla sina skribent-identiteter och förbereda dem för att bli deltagare i ett demokratiskt samhälle. Ytterligare ett sätt att förbereda eleverna och ge dem en starkare skrividentitet och ett kritiskt perspektiv på skrivandet är att läraren tar vara på elevernas engagemang och frågor som är viktiga utifrån deras erfarenheter och intressen. Detta, menar Sturk (2022 s. 86), kan stärka elevernas skrivkompetens likaså bidra till att eleverna blir ansvarstagande över sitt eget skrivande.

5. Teoretiskt ramverk

Det teoretiska ramverk som studien utgår från är ett sociokulturellt perspektiv på lärande, vilken har sin grund i psykologen Lev Vygotskijs (1896–1934) tankar om lärande och språk (se nedan). Eftersom skrivundervisningen, vilket är denna studies fokusområde, är ett socialt situerat lärande där utveckling av kunskaper och färdigheter sker i ett samspel mellan lärare och elev i ett socialt och kulturellt sammanhang, så lämpar sig det sociokulturella teoretiska ramverket väl. Det teoretiska antagandet är alltså att bruket av skrivandet och förståelse för detsamma förutsätter ett socialt och kulturellt sammanhang för att bli meningsfullt och för att man ska kunna tala om lärande. Förutom detta så har även Ivaničs (2004) teoretiska ramverk av sex skrivdiskurser legat till grund för studien. Ivaničs (2004) skrivdiskurser beskriver olika synsätt och sätt att förstå skrivande, skrivutveckling och skrivundervisning samt hur dessa tillsammans bidrar till en holistisk syn på språk. Denna holistiska språksyn utgår från att språket inte bara kan ses som en enhet, utan alltid är avhängig och beroende av en kontext. Eftersom denna studie fokuserar på skrivundervisningen i svenskämnet och gymnasielärares syn- och förhållningssätt till skrivandet och eftersom skrivundervisningen är en produkt av lärarens synsätt på lärande lämpar sig även detta teoretiska ramverk väl. I denna studie ämnar jag dock inte att göra en diskursanalys, utan använder Ivaničs (2004) diskursanalytiska skrivdiskurser som ett ramverk för att förklara och diskutera de kategoriseringar av uppfattningar av olika språksyner som framkommer genom studiens empiriska data.

5.1. Sociokulturellt perspektiv och skrivande

Säljö (2017) beskriver hur Vygotskijs teorier om lärande och språk har haft stor inverkan och bidragit till det sociokulturella perspektivet på lärande och efterföljande forskning om utbildning och undervisning. Säljö (2017 s. 253) skriver att det sociokulturella perspektivets grundantagande är att lärande är något som ständigt pågår och är socialt situerat, det vill säga att de kunskaper och färdigheter en individ utvecklar sker i samspel med andra människor. De kunskaper och förmågor som utvecklas hos individen är också en del av en kulturell gemenskap och är därmed också kontextberoende av gemensamma referensramar såsom tid och rum (Säljö, 2017 s. 253–254). När individen lär sig läsa, skriva, räkna, resonera eller lösa problem så är detta förmågor som utvecklas inom en kultur och de bokstäver, siffror, symboler och andra teckensystem som används för dessa förmågor är språkliga redskap (Säljö, 2017 s. 255). Förutom de språkliga redskapen finns också de materiella redskapen vilka är fysiska redskap som krävs för att kunna utföra olika yrken och sysslor. De språkliga och materiella redskapen använder människan för att förstå och verka i världen genom att tolka det som händer. Denna process i vilken människor samverkar med redskapen för att förstå och agera i världen kallas mediering (Säljö, 2017 s. 254). En stor del av de medierande redskapen vi lär oss använda i vardagen sker utan undervisning genom samspelet tillsammans med andra människor i det som kallas för den primära socialisationen. Detta kallas för indirekt mediering. När individen senare blir äldre och samspelet tillsammans med andra blir mer komplext sker den sekundära socialisationen. Detta sker då kraven på individen ökar – att bli en samhällsmedborgare som deltar och verkar i samhället ställer högre krav på individens färdigheter och insikter. Skolan blir då en viktig miljö där den sekundära socialisationen sker och där individen lär sig appropriera, det vill säga förstå och lär sig bruka medierande redskap och andra kunskaper nödvändiga för att delta i världen. Läraren och den undervisning som bedrivs blir nyckeln för att denna sekundära socialisation ska kunna ske, eftersom detta är ett sätt att påbjuda eleven kunskaper som de kan använda för att förstå världen utanför de erfarenheter de själva har gjort sig (Säljö, 2017 s. 257–260).

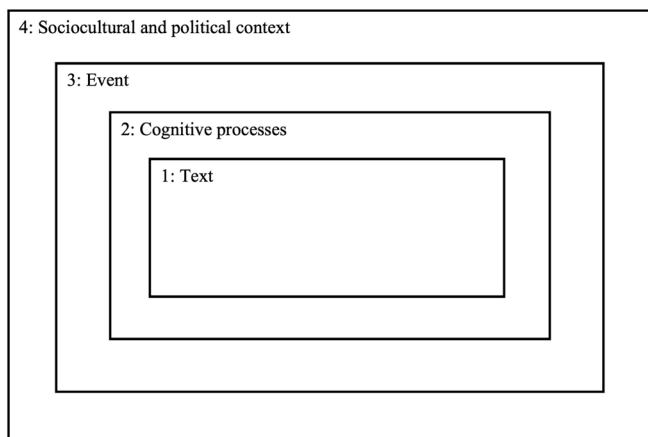
Skrivande, läsande och att använda skrift, aktiviteter som betecknas literacy, är sociokulturella aktiviteter. Dessa förutsätter att användaren behärskar språkliga redskap såsom bokstäver eller texter. Förståelsen för dess budskap kräver att deltagaren är bekant med den kulturella praktiken den tillkommit i och de regler för kommunikation som är rådande (Säljö 2014 s. 186). Användandet av skrift är således mer komplext än att avkoda bokstäver eller att sätta samman meningar och literacy är inget man utifrån ett sociokulturellt perspektiv en gång lär sig att hantera. Detta ska i stället betraktas som en ständigt pågående utveckling där människor intellektuellt, personligt och emotionellt utvecklas i samspel med varandra (Säljö 2014 s. 187).

5.1.1. Den proximala utvecklingszonen

Ett av Vygotskijs viktigaste bidrag till det sociokulturella perspektivet är hans tankar kring det som kallas Zone of proximal development (ZPD), också kallad den proximala utvecklingszonen (Säljö, 2017). Vygotskijs uppfattning att lärande är socialt situerat och att människan också är en varelse i en ständigt pågående utvecklingsprocess är grunden till idén med den proximala utvecklingszonen. Principen handlar om att när en människa behärskar en färdighet, när hon kan förstå något, så är hon också i stånd att lära sig något nytt om hon har en kunnig ledsagare. Den mer kunnige kan vara en lärare, eller en person som kan mer, vilken kan stötta den lärande genom att ställa frågor eller att rikta uppmärksamhet mot något för att den lärande ska utvecklas. Den som lär kan då imitera den mer kunnande och genom interaktion med omvärlden kan då kunskapen utvecklas. Denna typ av stöttning kallas för scaffolding. Inledningsvis får den lärande mycket stöd, men när den lärande utvecklas och börjar appropriera kunskaper kan stöttningen från den mer kunnande avta (Säljö, 2017 s. 260). Kunskapen är till en början en yttre kunskap, men blir med tiden internaliserad. Detta är grundprincipen för det sociokulturella perspektivet – det som man till en början inte kan utan hjälp kommer man inom sinom tid kunna göra, så länge det innebär att den lärande själv förstår utmaningen för hur denne tar sig vidare. Om den mer kunnige utför arbetet i stället för att stötta den lärande så upphör stöttandet och i stället blir det ett lotsande (Säljö, 2017 s. 261).

5.2. Ivaničs diskursanalytiska ramverk

Ivanič (2004) redogör i artikeln "Discourses of Writing and Learning to Write" det ramverk av diskurser kring skrivande som framkommit genom en metaanalys av forskning gällande skrivande och skrivundervisning. Grundantagandet hos Ivanič (2004) är att språk och språkets textuella aspekter finns i och är oskiljbara från de mentala och sociala aspekterna och för att illustrera detta exempel använder Ivanič en liknelse med en löks lager i en modell Ivanič (2004 s. 223) benämner "A multi-layered view of language".



Figur 1. A multi-layered view of language, Ivanič (2004 s. 223)

Längst in bland lagren finns texten och detta handlar endast om lingvistiska aspekter av språk eller texter. I nästa lager finns de kognitiva, eller mentala processerna, som beskriver det som händer i en person när den producerar en text och förstår vad denne producerar. Därefter, i det tredje lagret, finns skrivandets situation (event) som beskriver den sociala kontexten där texten blir till, eller språket används. Längst ut bland lagren finns den sociokulturella och politiska kontexten, vilken beskriver sociala aspekter av språk samt hur resurser för kommunikation är tillgängligt rent sociokulturellt utifrån sociala strukturer och makt. Dessa fyra lager tillsammans utgör en holistisk syn på skrivande som synliggör hur språk och skrivande är inbäddat i både mentala och sociala aspekter – simpelt förstått att en text är beroende av den kontext den blir till i och de processer som sker inuti och genom den som skriver. Separerar man lagren går det från att betrakta texten i sig, till mentala processer inom individen när denne skriver, till den sociala kontexten i vilken en text konstrueras och i det yttersta lagret hur makt- och kulturella strukturer ryms. I denna modell ryms med andra ord olika sätt att se på skrivande och språk (Ivanič, 2004 s. 223).

Med hjälp av en metaanalys har Ivanič kunnat urskilja sex diskurser om skrivande som går att relatera till synen på skrivande utifrån ovan beskriven modell. Dessa skrivdiskurser menar Ivanič särskilt kan lämpa sig för att synliggöra synen på skrivande och på så vis också hjälpa att medvetandegöra lärare om den egna skrivundervisningen, även om Ivanič (2004 s. 224) poängterar att det är sällan en diskurs förekommer som ensamt synsätt hos en lärare, utan allt som oftast förekommer hybrider som bygger på två eller flera diskurser. Totalt framträder sex diskurser om skrivande, vilka uttrycks genom föreställningar om skrivande, tankar kring skrivande och hur man lär sig att skriva samt hur man talar om skrivundervisning och bedömning av skrivande. De sex diskurserna benämns *färdighetsdiskursen* (skills discourse), *kreativitetsdiskursen* (creativity discourse), *processdiskursen* (process discourse), *genre-diskursen* (genre discourse), *socialpraktikdiskursen* (social practices discourse) samt *sociopolitiska diskursen* (sociopolitical discourse) och presenteras närmare i avsnittet nedan.

5.2.1. Färdighetsdiskursen

Färdighetsdiskursen inrymmer en föreställning om att skrivandet handlar om att förvärva kunskaper om lingvistiska mönster och lära sig formulera och bilda meningar. I dess mest extrema mening ses skrivande som en kontextfri aktivitet som handlar om att den lärande ska behärska särskilda mönster och regler som kan appliceras på skrivande. Detta är en föreställning som inte minst ryms i många läroplaner – att lära sig skriva handlar om att förvärva lingvistiska färdigheter och att man kan reproducera en text (Ivanič, 2004 s. 227–228). Den som utformar sin skrivpraktik enligt färdighetsdiskursen betraktar således text och skrivande som ett neutralt redskap som inte är en del av en social kontext, likt det innersta laget i ovan beskrivna modell.

5.2.2. Kreativitetsdiskursen

Kreativitetsdiskursen fokuserar på skrivandets innehåll framför den lingvistiska formen. Skrivaktiviteten ska vara meningsskapande och det kreativa skrivandet ska intressera skribenten och underhålla läsaren. Därmed bör också skrivandet utgå från att skribenten skriver om saker som är inspirerande och personligt relevanta och att denne skriver mycket. Lärandet är implicit eftersom man genom att läsa andras texter lär sig vad som är bra skrivande. Skribenten blir också bättre genom att få tid till sitt skrivande och feedback på det som skrivs (Ivanič, 2004 s. 230). Detta skrivande kan relateras till modellen genom att texten som neutralt redskap som har ett värde i sig själv, men de mentala processerna hos skribenten är också viktiga.

5.2.3. Processdiskursen

Processdiskursen fokuserar på de mentala processerna och själva skrivhändelsen – det vill säga hur skrivandet går till från idé och planering, till utkast, till feedback, till revidering. Det viktiga är inte produkten, utan processen och hur den kan bidra till bättre kvalitet och slutresultat på en text, detta trots att processen är svårbedömd och därmed är svår att sätta ett värde på (Ivanič 2004 s. 231–232). I denna diskurs står de mentala processerna och det tredje lagret, skrivsituationen, i fokus, enligt modellen ”A multi-layered view of language”.

5.2.4. Genrediskursen

Genrediskursen fokuserar på skrivandets produkt, men särskilt på vilket sätt skrivprodukten är formad av sitt sammanhang eller situation som den är en del av. Till skillnad från processskrivande där man fokuserar på skrivandet för processens skull, försöker man med genre-skrivande ta större hänsyn till textens egenskaper beroende på dess syfte. Skrivande handlar inte bara om att skriva en text korrekt, utan också att anpassa texten för dess syfte. Skrivandet kan enligt detta synsätt läras ut explicit genom undervisning av olika textstrukturer och en text kan fungera i ett sammanhang även om den inte är språkligt korrekt, men att den ändå kan uppfylla sitt specifika syfte i sammanhanget (Ivanič 2004 s. 232–234).

5.2.5. Socialpraktikdiskursen

”A social practices discourse” eller socialpraktikdiskursen (Ivanič 2004 s. 234–237) inrymmer ett synsätt på text som oseparatorbar från dess sociala kontext. Avgörande för att skrivinläring ska kunna ske är att det sker med ett autentiskt syfte. Skrivinläring kan ske genom att man explicit lär sig vissa delar av skrivandet, men den implicita undervisningen och att göra i en meningsfull kontext utvecklar också skrivandet. Instruktioner för skrivandet är inte det nödvändiga utan skribenten lär sig och utvecklar skrivandet genom deltagande i verkligt meningsfulla kontexter.

5.2.6. Sociopolitiska diskursen

Den sista diskursen är den sociopolitiska diskursen (Ivanič 2004 s. 237–240) vilken påminner om socialpraktikdiskursen, med den stora skillnaden att ytterligare fokus läggs vid politiska aspekter och olika mönster av maktrelationer. Genom att skriva och delta lär man sig att inta en kritisk medvetenhet kring olika diskurser och genrer och lär sig förstå de historiska och politiska faktorer som format diskurserna, samt utvecklar en kritisk medvetenhet. Undervisningen utifrån denna diskurs fokuserar på att få skribenten medveten om hur denne genom språket kan positionera sig och förändra sakers innebörd.

6. Metod

Kapitlet presenterar de metodval som legat till grund för denna uppsats, vilket urval som gjorts samt hur det insamlade materialet bearbetats och analyserats. Kapitlet tar även upp studiens validitet och reliabilitet och de etiska överväganden som gjorts vid bland annat insamling och bearbetning av insamlat material.

6.1. Metodval: semistrukturerad intervju med kvalitativ ansats

Den metod som valts för undersökningen är semistrukturerad intervju med kvalitativ ansats, beskriven hos Fejes och Thornberg (2019 s. 35, 168–169). Den kvalitativa ansatsen är framgångsrik när forskaren önskar ta reda på hur människor tänker om, ser eller förstår fenomen i sin omvärld. Den kvalitativa ansatsen är ett systematiserat insamlande av ett material, i detta fall genom inspelningar och intervjutranskriptioner, som sedan bryts ner till enheter som kategoriseras i teman utifrån eventuella mönster som framträder (Fejes & Thornberg, 2019 s. 35). En kvalitativ analys kan i huvudsak sägas ha tre inriktningar: att förstå subjektiva erfarenheter såsom uppfattningar om ett fenomen, beskriva hur något görs i särskilda situationer samt vilka implicita eller omedvetna aspekter som finns i sociala fenomen. Materialet kan insamlas genom exempelvis observationer, intervjuer, inspelade samtal, enkäter, dagböcker och annan dokumentation (Fejes & Thornberg, 2019 s. 36). Denna studie önskar att ta reda på vad lärare säger om sin skrivundervisning i svenskämnet samt vilken språksyn som är framträdande och går att uppfattas utifrån det lärarna berättar om skrivundervisningen. Det är således en kvalitativ ansats där inriktningen är att försöka förstå informanternas subjektiva erfarenheter och uppfattningar om ett fenomen, vilket motiverar för valet att materialet insamlas med intervjuer och analyseras genom en fenomenografisk analys, vilken särskilt lämpar sig för att beskriva och tolka människors uppfattning om ett visst fenomen (Dahlgren & Johansson, 2019 s. 179) samt genom en innehållsanalys.

Intervjuer är enligt Denscombe (2018, s. 268) en framgångsrik metod vid studier där man har begränsat med tid eftersom intervjuerna är en källa till att få tillgång till andras uppfattningar och att förstå fenomen mer på djupet. Intervjuer kan genomföras på en rad olika sätt, genom att vara strukturerade, semistrukturerade eller ostrukturerade. Den strukturerade intervjun ger forskaren större kontroll över innehållet eftersom denne styr frågorna och därmed också begränsar svaren. Den semistrukturerade intervjun baseras ofta på en intervjuguide i vilken forskaren har listat tematiska frågor på ämnet som denne önskar undersöka, men tillåter samtidigt den som intervjuas att utveckla svaren och komma med andra tankar. Den ostrukturerade intervjun saknar frågor och i en sådan process fungerar forskaren som en utlösande faktor där informanten senare driver sina resonemang och tankegångar på egen hand (Denscombe, 2018 s. 269; Eriksson Barajas, Forsberg & Wengström, 2013 s. 130). I denna studie är det den semistrukturerade intervjun som använts och till denne har en intervjuguide använts där jag på förhand formulerat frågor på givet tema som jag önskar få svar på. Dahlgren och Johansson (2019 s. 183) påpekar att frågorna behöver vara tillräckligt många för att undersökningsobjektet ska belysas, samtidigt som intervjuguiden endast tjänar som en guide och inte ett tvingande manus och att den som intervjuar därmed måste vara flexibel med frågornas följd och huruvida några kan strykas. Frågorna som formuleras bör också vara så kallade öppna frågor där informanten blir den som återger sina tankar eller berättar om sina erfarenheter utan att den som intervjuar tar över eller styr det innehåll som kommer upp i samtalet. Forskaren driver i stället intervjun genom att ställa följdfrågor, ge uppmuntransignaler eller genom att upprepa det informanten har sagt för att få denne att vidareutveckla sitt svar.

6.2. Urval

Syftet med studien är att undersöka ämneslärare i svenska på gymnasiet syn på skrivandets syfte och skrivundervisning och vilka språksyner som undervisningen präglas av. De som tillfrågades för intervjuer behövde således uppfylla kriteriet att vara yrkesverksamma ämneslärare som undervisade i minst en pågående svensk kurs på gymnasienivå. För att få tag på informanter till min studie och till mina intervjuer sökte jag därför frivilliga i Facebookgrupper för lärare. Enligt Denscombe (2018 s. 36) kan sociala medier nämligen tillhandahålla nätverk med stora populationer med gemensamheter, vilket kan vara ett tacksamt tillvägagångssätt för att få tag på människor med liknande intressen och identiteter vid en undersökning. Jag publicerade därför ett kort inlägg om att jag sökte frivilliga yrkesverksamma svensklärare som undervisar i svenska på gymnasiet och som kan tänka sig ställa upp på en kortare intervju som handlar om skrivande i svenskämnet. Det visade sig, trots de tusentals lärare som fanns i gruppen, vara svårt att få in ett tillräckligt stort antal frivilliga vilket resulterade i att jag även gjorde ett bekvämlighetsurval. Ett bekvämlighetsurval tillåter att urvalet sker genom att forskaren väljer det mer fördelaktiga alternativet när denne har begränsade resurser, i form av exempelvis tid (Denscombe, 2018 s. 71). Eftersom jag inte hade tillräckligt med tid för att avvakta att få in ett tillräckligt stort underlag genom förfrågan jag ställt via sociala medier, så vände jag mig med en förfrågan till yrkesverksamma svensklärare jag tidigare personligen varit i kontakt med. Jag tillfrågade dem därmed om de ville medverka vid en intervju och samtliga accepterade min förfrågan.

Totalt sju svensklärare accepterade förfrågan i slutändan, varav tre hade accepterat förfrågan via sociala medier och fyra tillfrågades genom bekvämlighetsurval. Antalet informanter kan i förhållande till studiens storlek anses acceptabelt, då det finns en tidsaspekt att ta hänsyn till, likaså studiens storlek. Ett högre antal deltagare kan sannolikt bidra med en bredare representation av data, men samtidigt är studien en undersökning av kvalitativa uppfattningar, vilket gör att antalet uppfattningar som framkommer sannolikt aldrig kommer kunna representera alla tänkbara uppfattningar, oavsett antalet medverkande i studien. Ett utökat antal deltagare eller sju andra deltagare kan lika gärna innebära att fler eller annorlunda uppfattningar framkommer (Dahlgren & Johansson, 2019 s. 180).

6.2.1. Presentation av informanter

Nedan följer en presentation av de informanter som ingått i intervjustudien. Samtliga informanters namn är fiktiva.

Charlie har arbetat som lärare i 16 år. Charlie är lärare i svenska och har undervisat samtliga svenskkurser under de senaste åren, främst på studieförberedande program.

Sara har arbetat som lärare i fyra år efter en kompletterande pedagogisk utbildning (KPU). Hon undervisar i svenskkurserna 1–3 på ett yrkesprogram.

Tove har arbetat som lärare i 31 år. Tove undervisar främst i svenska som andraspråk men undervisar också i svenskkurserna på gymnasieskolan, främst på yrkesprogram.

Molly har arbetat som gymnasielärare i 16 år. Molly undervisar i svenskkurserna 1–3 i huvudsak på studieförberedande program.

Andrea har arbetat som gymnasielärare i 20 år. Andrea undervisar på både yrkesprogram och studieförberedande program i svenskkurserna 1–3.

Viola har arbetat som lärare i 25 år. *Viola* undervisar svenska på studieförberedande program i svenska 1–3, men undervisar ibland på yrkesprogram.

Kim har arbetat som lärare i 22 år. Detta år undervisar *Kim* i svenska 1–2 på yrkesprogram.

6.3. Genomförande

Intervjuerna genomfördes under två veckor genom personliga fysiska möten men också digitalt över *Zoom Cloud Meeting* som är en digital mötestjänst med inspelningsfunktion där man bjuder in deltagare genom en länk. De fysiska intervjuerna skedde genom att jag tog mig till personerna jag bokat tid med för intervju. Dessa skedde med de informanter jag kunde ta mig till inom en timmes körradie med bil. Intervjuerna skedde på avskilda platser och vid varje tillfälle satt den aktuella informanten snett mitt emot mig med inspelningsutrustning placerad mellan mig och aktuell informant på bordet. Intervjuerna spelades in med hjälp av inspelningsprogram i datorn och via mobiltelefonens inspelningsfunktion för intervjuer för att säkerställa att ljudupptagning från intervjuerna fanns med god kvalitet på minst en digital enhet. Intervjuerna sparades också i molntjänst dit bara jag har åtkomst för att inte riskeras raderas av misstag.

De intervjuer som genomfördes genom digital mötesform skedde främst på grund av att informanterna befann sig för långt från min plats, men i vissa informanternas fall var det också ett val av hänsyn till rådande covid-19-situation. Valet av *Zoom Cloud Meeting* grundades på valmöjligheten att spela in mötena, men också därför att möjligheten till att göra ett videomöte blev mer personligt än om de skett via telefon enbart. Videomöte möjliggjorde också att kroppsspråk, ansiktsuttryck och *icke-verbal probing*, det vill säga hummanden, nickande och andra uppmuntranssignaler att informanten ska utveckla eller fortsätta, kunde ske på ett annat sätt än vad exempelvis ett telefonsamtal hade tillåtit (Dahlgren & Johansson, 2019 s. 183). Även de digitala intervjuerna hade dubbelupptagning av ljud för att säkerställa att inspelningarna hade tillräcklig kvalitet.

En viktig aspekt vid intervjuer är att den som intervjuar bibehåller en närhet till den som intervjuas genom att intervjumiljön känns inbjudande. Detta kan såklart påverkas genom det fysiska rummet genom att minimera störande moment, men också genom intervjuarens sätt att vara gentemot informanten. Den som intervjuar måste tänka på att bibehålla ett intresserat och öppet kroppsspråk, likaså tänka på hur denne responderar och möter den som intervjuas då respondentens svar kan påverkas. Forskaren måste hålla sig neutral till det som sägs, samtidigt som denne måste visa närhet till den som intervjuas genom att bekräfta att den hör och förstår det som respondenten berättar (Eriksson Barajas, Forsberg & Wengström, 2013 s. 129). Inledningsvis informerade jag därför kort om studiens syfte och att jag var intresserad av att höra deras tankar och erfarenheter om skrivundervisning samt att det är de som informanter som till stora delar kommer att tala under intervjun. Därefter informerade jag dem om att det är ett frivilligt deltagande som de närsomhelst kan avbryta samt att deras medverkan är och förblir anonym för de som senare läser studien.

I de semistrukturerade intervjuerna, som är en intervjuform där intervjuaren utgår från ett begränsat antal tematiskt strukturerade frågor för att försöka undersöka informanternas uppfattning eller tankar om ett visst fenomen (Dahlgren & Johansson, 2019 s. 179, 183), så använde jag de på förhand formulerade intervjufrågorna som en utgångspunkt. Dessa frågor var utformade för att försöka fånga de intervjuades uppfattning om sin praktik och skrivandet

i svenskämnet. Dahlgren och Johansson (2019 s. 182) skriver vidare att direkta frågor om fenomenet som ska undersökas riskerar att informanterna svara oreflekterat eller enligt rådande uppfattningar som just nu debatteras, snarare än vad de själva kanske tycker. Därför var mina frågor utformade på sådant sätt att de snarare försökte ringa in informantens uppfattning genom att ställa frågor som bäddar in undersökningsobjektet. Genom att jag sedan utgick från att ställa mina på förhand formulerade frågor från min intervjuguide lät jag informanten svara och utveckla sitt svar genom att jag använde mig av *probing* och *icke-verbal probing*, vilket innebär att jag ställer utvecklande följdfrågor eller ger andra uppmuntransignaler till att de ska fortsätta (Dahlgren & Johansson, 2019 s. 183). Detta medför att svaren utvecklas, men också att intervjuerna ibland hamnar i oförutsedda spår och att jag ibland inte behöver ställa alla de frågor jag tänkt ställa eftersom de själva besvarar vissa frågor utan att de ställts. Simultant med att intervjuerna pågick antecknade jag lite i min intervjuguide för att se vad som besvarats och inte, samtidigt som att jag försökte vara närvarande i intervjun genom att visa mig intresserad och inte låta anteckningarna ta över min uppmärksamhet.

Efter det att samtliga sju intervjuer hade genomförts lyssnade jag igenom inspelningarna igen och transkriberade dessa för att en analys skulle kunna genomföras. De utskrivna intervjuerna lästes sedan igenom och otydligheter rättades. I transkriberingarna togs ingen vidare hänsyn till pauser, samtidigt tal, känslouttryck eller högre och lägre röstlägen. Inte heller transkriberades upprepningar eller tvekljud då det inte ansågs relevant för svarets innehåll. Efter transkriberingen analyserades det insamlade materialet genom en innehållsanalys samt enligt den fenomenografiska analysmodellen som är beskriven nedan.

6.4. Bearbetning av material och analysmodell

För denna studie har en metodkombination använts för analysen. Enligt Denscombe (2018 s. 219) är en metodkombination en strategi där valet att kombinera olika metoder grundar sig i att forskaren väljer den metod som lämpar sig bäst specifikt för en forskningsfråga. Mitt val att kombinera två kvalitativa analysmetoder grundar sig i att den fenomenografiska analysmetoden är mer användbar för att fånga lärarens uppfattning kring skrivande, medan innehållsanalysen lämpar sig bättre för att hitta vad läraren framhåller som relevant, prioriterat och vad denne värderar i fråga om skrivande och skrivundervisning i skolan. Studiens första forskningsfråga har därför besvarats med hjälp av en innehållsanalys. Studiens andra forskningsfråga har besvarats med hjälp av en fenomenografisk analysmetod.

6.4.1. Innehållsanalys

Innehållsanalys är en analys utförd på insamlade data där forskaren utifrån intervjun försöker reducera det informanterna säger i övergripande och kärnfulla kategorier. I detta fall åsyftas en kvalitativ innehållsanalys, där inget har för syfte att mätas eller kvantifieras. Genom analysen bryts intervjuerna ner till mindre enheter, för att sedan kategoriseras utifrån det som forskaren anser relevant att undersöka. Dessa mindre enheter kodas efter kategorierna och ett mönster utkristalliserar sig (Denscombe, 2018 s. 402; Jacobsen 2017 s. 136). I det fallet en intervjuguide har använts som grund i intervjuerna har forskaren på förhand redan bildat vissa kategorier. eftersom intervjufrågorna är inriktade på att undersöka ett specifikt tema (Jacobsen, 2017 s. 136).

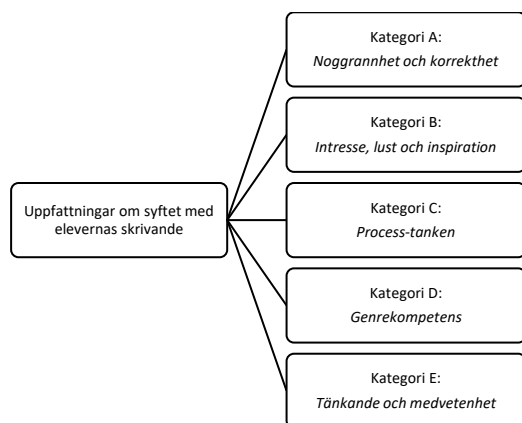
Med hjälp av innehållsanalysen har jag bearbetat de transkriberade intervjuerna för att besvara studiens första frågeställning. Genom intervjuerna och transkriberingarna har jag kategoriserat materialet utifrån hur lärarna beskriver sin skrivundervisning och de på förhand uppställda

kategorierna motsvarade de didaktiska frågorna *hur*, *vad* och *varför*. (närmare förklarade i kapitel 3. *Syfte och frågeställning*). Resultatet från analysen kommer att besvaras i avsnittet 7.1. *Lärarnas arbete med skrivundervisning*.

6.4.2. Fenomenografisk analys

Studiens andra frågeställning gällande lärarnas språksyner och uppfattningar kring skrivandets syfte har framträtt genom en fenomenografisk analys. Den fenomenografiska analysen av det insamlade materialet görs i sju steg i enlighet med Dahlgren och Johanssons (2019 s. 184–188) förslag, beskriven i *Handbok i kvalitativ analys* (Fejes & Thornberg, 2019). Materialet som består av inspelade och transkriberade intervjuer bearbetas inledningsvis genom noga genomlysning och genomläsning av materialet där jag initialt i processen markerade och antecknade uttalanden av intresse i texterna. Efter detta steg som handlar om att lära känna sitt material följde en mer ingående läsning där särskilda textpassager och yttranden markerades och grupperades. Detta steg kallas kondensation enligt Dahlgren och Johansson (2019 s. 185). Nästkommande steg i analysen handlade om att identifiera skilda och liknande uppfattningar. Detta gjordes genom en jämförelse mellan de intervjuades uttalanden där jag försökte se genom ytligheter för att kunna upptäcka likheter, eller för den delen, skillnader. I det fjärde steget grupperades likheter som i det femte steget sedan artikulerades, vilket innebär att jag försökte ta ut essensen ur uttalandena och på det viset kategorisera materialet på ett sådant sätt att kategorierna inte blev för breda eller varierande. Detta steg behöver vanligtvis göras flera gånger om för att kategorierna ska sättas på plats, innan de i ett sjätte steg namnges. Det slutgiltiga sjunde steget i analysmodellen går ut på att man kontrasterar materialet för att se om det finns passager som möjligen ryms i flera av de kategorierna som har framträtt. I detta slutgiltiga steg av analysen gallrades kategorierna och sattes slutgiltigt och ur analysen framkom ett resultat som kallas för utfallsrum (Dahlgren och Johansson, 2019 s. 188, 179). Utfallsrummet är det som betecknar de olika uppfattningar som finns för den undersökta företeelsen, som i detta fall handlar om vilken språksyn och uppfattning kring skrivandets syfte i svenskämnet som kunde uppfattas utifrån intervjuerna.

I denna studie tjänade den fenomenografiska analysmodellen sitt syfte som metod och tillvägagångssätt för analys och med hjälp och inspiration av Ivaničs (2004) teoretiska diskursanalytiska ramverk kring skrivdiskurser skapades en modell och avgränsningar för lärarnas uppfattningar och språksyner. Kategorierna av uppfattningar, representerande olika språksyner, är inspirerade av Ivaničs sex skrivdiskurser (närmare förklarade i kapitel 5. *Teoretiskt ramverk*), men är omdöpta för att bättre stämma överens med lärarnas utsagor. Modellen nedan är den som slutligen framträdde ur analysen.



Figur 2. Kategorier av uppfattningar om syftet med elevernas skrivande.

Resultatet från den fenomenografiska analysen och svaret på studiens andra frågeställning kommer att besvaras i avsnittet 7.2. *Uppfattade språksyner*.

6.5. Validitet, reliabilitet och generaliserbarhet

En viktig princip vid genomförandet av en studie är att den ska försöka belysa eller besvara frågor som är tydligt formulerade, men också relevanta att undersöka. Men oavsett om studien är nyskapande eller försöker reproducera tidigare forskning ställs krav på studien att den ska ha en viss kvalitet och tillförlitlighet. Materialet som används vid studien ska därför kunna samlas in med en metod som är korrekt och relevant motiverad för syftet. Det material som samlas in ska analyseras och hanteras med en systematik där eventuella felkällor eller svagheter diskuteras, likaså att ett välmotiverat resultat kan framställas. Detta kallas också validitet (Vetenskapsrådet, 2017 s. 25). När detta genomförs på ett korrekt sätt kan också studien bli replikerbar, det vill säga att någon annan kan göra samma studie en gång till, med likvärdigt eller liknande resultat. Detta kallas reliabilitet.

Hög validitet försäkrar alltså att metoden som använts lämpar sig för det aktuella undersökningsobjektet, enligt Fejes och Thornberg (2019 s. 275). Relevanta frågor att ställa för att säkra en undersöknings validitet är: Är syfte och frågeställningar lämpliga i förhållande till vad som undersöks? Passar datainsamlingsmetoden och analysmetod till aktuell forskningsfråga? Är det resultat som framkommer i linje med studiens syfte och frågeställningar? Eller har något annat undersökts än vad som först var avsett? För denna studie har hela tiden syfte och frågeställningar varit i fokus. Intervjuguide har skrivits utifrån studiens syfte och dess frågor har diskuterats mellan mig och handledare med flera för att säkerställa att intervjuerna ger den information som behövs. Tidigare forskning har kartlagts med fokus på studiens syfte och dess forskningsfrågor för att i största möjliga mån kunna bidra till ett problematiserande och en diskussion. Insamlandet av materialet som skedde genom intervju har genom processen systematiskt hanterats, från insamling till resultat och redogörs i detta metodkapitel, samt diskuteras avslutningsvis i studiens diskussionskapitel under rubriken *8.1. Metoddiskussion*. Detta förfarande har också bidragit till studiens reliabilitet, eller tillförlitlighet, vilket innebär att en annan forskare ska kunna komma till liknande slutsatser genom att följa de steg jag redogjort för i metodkapitlet och på så vis kunna replikera denna studie (Denscombe, 2018 s. 388).

Generaliserbarheten handlar om i vilken mån en studies resultat går att generalisera. Kvalitativa studier, likt denna, bygger ofta på ett mindre antal deltagare, vilket gör det svårt att generalisera i en bredare population. För en statistisk sannolikhet ska data som framkommit gå att hitta hos ett annat urval. Detta gör att ett aktuellt urval för en studie bör vara så pass stort att det kan anses representera en bredare population. För en studie av denna storlek är det därmed svårt att tala om generaliserbarhet (Denscombe, 2018 s.422; Fejes & Thornberg, 2019 s. 287). Samtidigt, menar Fejes och Thornberg (2019 s. 288), är sociala fenomen, mer precist uppfattningar kring skrivande i detta fall, föränderliga. De är inte bara kontextbundna och varierande utan kan sannolikt vid en tidpunkt för en människa vara en helt annan uppfattning än vid en annan tidpunkt. Det som sägs i denna exakta tidpunkt, i denna kontext och miljö behöver inte längre vara densamma vid senare tidpunkt. Därmed är också en kvalitativ studie likt denna svår att generalisera, även vid ett större representativt urval av informanter.

6.6. Etiska överväganden

I Vetenskapsrådets publikation *God forskningssed* publicerad 2017 måste nyttan av forskningen och dess värde vägas mot den skada eller kränkning som forskningen kan innebära för en individ. Genom att följa den kodex som satts upp för en god forskningssed ska forskaren undvika onödig skada och försöka minimera de etiska problem som finns med forskningen (Vetenskapsrådet, 2017 s. 13). Den goda forskningsseden behandlar: tillvägagångssättet inför genomförandet av en studie i hur man hanterar inhämtande av samtycke och ger information under själva genomförandet samt hur forskaren undviker risker i studiens design. Efter själva genomförandet beskriver forskningsseden hur det insamlade materialet ska bearbetas, vad som publiceras samt vad som händer med materialet efter publicering.

För god forskningssed finns det vissa krav som bör följas och i vissa studier krävs en etisk prövning vilken regleras genom lagstiftning medan det i andra fall, som i detta, inte krävs en prövning men däremot ett aktivt etiskt övervägande från forskaren (Vetenskapsrådet, 2017). Ett av dessa etiska överväganden är exempelvis att forskningen inte bör genomföras utan informerande inslag och samtycke från de som ska medverka i studien. Detta har skett genom förhandsinformation innan intervju och genom informationsbrev till deltagare vid intervju då samtycke har inhämtats för intervju och inspelning och förvarande av intervjumaterial. Vid detta tillfälle har jag även upplyst de som deltar om det övergripande syftet med studien, villkoren för deltagandet och att deltagandet är frivilligt och att de har tillåtelse att avbryta sin medverkan när som helst. Likaså är det förenligt med god forskningssed att identiteten på medverkande inte röjs när studien publiceras (Vetenskapsrådet, 2017 s. 15). I denna studie har jag därför vidtagit åtgärder enligt Vetenskapsrådets (2017 s. 40–41) forskningssed och anonymiserat namn och andra personuppgifter som kan röja de medverkandes identitet. Anonymiseringen har dock inte skett helt i enlighet med Vetenskapsrådet då kravet för detta innebär att forskaren inte kan härleda svar på frågor till en bestämd individ, och det har inte kunnat ske i detta fall då det är en intervjustudie. Detta har jag dock varit tydlig med till de medverkande och informerat om såväl vid intervjutillfället samt i informationsbrevet de medverkande fick när de gav sitt samtycke. Jag berättade för de medverkande att jag hade för avsikt att ge dem fingerade namn och ta bort uppgifter som gör dem identifierbara. Jag informerade även de medverkande vid intervjutillfället och i informationsbrevet att deras uppgifter och det material jag samlade in skulle behandlas konfidentiellt utan att obehöriga fick ta del av uppgifterna (Vetenskapsrådet, 2017 s. 40). Detta har medfört att materialet i denna studie, som består av intervjuer och transkriptioner, behandlas konfidentiellt. Genom samtycket har jag inhämtat ett förtroende av de intervjuade att få samla in och under skrivprocessen få förvara mitt material, med villkoret att det förvaras på sådant sätt att de inte delas vidare till obehöriga.

Ett forskningsetiskt ställningstagande handlar även om att den som genomför studien gör det genom hela processen, inte bara vid insamlandet och hanteringen av data. Analysprocessen ska därmed genomsyras av en professionell standard och genomföras enligt den analysmodell som beskriven i metodavsnittet. Det innebär att ingen data får manipuleras eller fabuleras på sådant sätt att det ska uppfylla ett önskvärt resultat för forskningens syfte (Denscombe 2018 s. 458).

7. Resultat

Resultatet av innehållsanalysen och den fenomenografiska analysen av intervjuerna och transkriberingarna presenteras i detta kapitel. Analyserna har utgått från studiens frågeställningar:

- (1) Hur arbetar lärarna med skrivundervisning?
- (2) Vilken språksyn och uppfattning kring skrivandets syfte kan uppfattas utifrån lärarnas utsagor?

Resultatet kommer presenteras i rubriker som utgår från de huvudsakliga frågeställningarna med underrubriker som framgått utifrån kategoriseringen och som redovisats närmre under studiens kapitel 3. *Syfte och frågeställning*.

I studien har lärarna Andrea, Molly, Kim, Charlie, Tove, Sara och Viola deltagit. Samtliga av dessa är legitimerade lärare i svenskämnet och som för närvarande undervisar i en eller flera svenskkurser på ett svenskt nationellt gymnasieprogram.

7.1. Lärarnas arbete med skrivundervisning

I detta avsnitt kommer vad lärarna sagt om skrivandet och skrivutvecklingen i svenskämnet redovisas utifrån kategoriseringarna som framträtt genom innehållsanalysen. Hur lärarna talar om att de bedriver sin skrivundervisning redovisas utifrån kategoriseringarna som utgår från de didaktiska frågorna: *hur*, *vad* och *varför* (närmare förklarade i kapitel 3. *Syfte och frågeställning*). Hur lärarna arbetar med skrivundervisningen och vad som är undervisningsinnehållet samt varför de arbetar med skrivundervisning.

7.1.1. Hur lärarna arbetar med skrivundervisning

Hur-frågan är den didaktiska frågan som berör hur undervisningen ska gå till. I denna studie fokuserar *hur*-frågan främst på hur lärarna arbetar skrivutvecklande, det vill säga vilka metoder de använder för att utveckla elevernas skrivande. De intervjuade lärarna ger uttryck för olika förhållningssätt och uppfattningar kring hur skrivandet och skrivundervisningen ska gå till i svenskämnet, men samtidigt delar många av dem liknande uppfattningar och uttrycker liknande tillvägagångssätt.

Ett sätt att arbeta med elevernas skrivutveckling är att använda förebildstexter eller olika former av checklistor och lathundar. Genom att statuera goda och dåliga exempel förväntas eleverna lära sig en form för skrivandet. Hos såväl Viola som hos Kim förekommer exempelvis listor och mallar som ett sätt att arbeta med skrivandet.

Alltså jag gillar ju checklistor ... Nu återkommer jag till retorikkursen och informerande tal och då har jag gjort en lista så här med alla delar det ska innehålla, förslag på fraser och liksom så att det är väldigt tydligt. Så i början typ härmar dem beroende på vad de ska göra informerande eller argumenterande. Jag har också gjort så med ... Från informellt till formellt ... Men jag gillar att ge dem hjälp för att fostra in dem ... (Viola)

Och med hjälp utav den här texten [de skrivit] så har de skapat en individuell lathund till sin nästa skrivuppgift och då kommer vi jobba mer processinriktat. (Kim)

Det finns hos Kim och Viola till synes ett antagande om att listor eller mallar kan vara ett sätt för elever att tillgodogöra sig genrekonventioner och rätt språkbruk genom att elever kan jämföra de egna skrivalstren mot en checklista, eller kunna skriva av vissa fraser och begrepp.

Viola uttrycker det som att listorna blir ett sätt att fostra in eleverna i rätt språkbruk för vad situationen kräver. Kim, vars elever skapar personliga mallar utifrån den respons de har fått, använder mallen återkommande för att kunna förbättra sitt skrivande från uppgift till uppgift. Kim beskriver att lathunden blir levande för eleverna, som alla äger sin egen, eftersom den fylls på vartefter tiden går.

Ett annat sätt som förekommer i hur lärarna arbetar med skrivandet är genom exempeltexter. Detta tillvägagångssätt påminner lite om checklistor och lathundar, eftersom exempeltexter också bär på en idé om att det finns vissa genrekonventioner eller strukturer i texter som går att lära genom förebilder. Viola och Tove arbetar båda med förebildstexter och gemensamt arbete i klassrummet för att skapa text. Det gemensamma arbetet är ett sätt för eleverna att få stöttning och hjälp av lärare och andra elever i skrivandet.

Vi kan börja med referatskrivande ... Där jobbar jag i tre steg. Först att vi läser en gemensam text. Den första texten. Och sen skriver i ett gemensamt referat. För att inte bara visa modeller så gör vi det tillsammans och skriver ett referat. Och vi diskuterar lite om hur man skriver och med referatmarkörer och källhänvisningar i texten. Liksom det blir ett resonemang av det. Sen nästa steg då jobbar de parvis eller kanske tre och tre. /.../ så jobbar de tillsammans och jobbar fram och lämnar in ett gemensamt dokument. Och sen som en tredje del, då blir det en examinerande skrivuppgift där de själva skriver. (Tova)

Tove använder sig av det som känns igen som scaffolding där den första exempeltexten visas och diskuteras gemensamt. Därefter får eleverna göra det tillsammans i en grupp innan de får prova att utföra en liknande uppgift på egen hand. På liknande sätt gör också Viola där hon gör ett gemensamt skrivande i klassrummet:

Om man då visar dem eller om man skriver tillsammans på datorn så har vi en stor bild, så jag skriver och vi pratar ihop oss i en text. Då förstår de ju, då får de en bild i huvudet av hur det ska ut. Och så jobbar jag alltid med exempeltexter. /.../ Så här kan ett A-exempel se ut i en analys. (Viola)

Viola säger att hon alltid arbetar med exempeltexter och menar på att det är ett sätt som fungerar för att eleverna får en tydlig bild av hur en text ska se ut i enlighet med uppgiftsinstruktionen. Likaså föredrar Viola också att visa med exempel hur texter motsvarande olika betygskriterier kan se ut.

Ett annat sätt, som samtliga lärare uppger att de använder i skrivundervisningen, är feedback och kamratrespons. Både lärarens feedback och kamraters respons är metoder där någon annan än eleven själv läser texten och ger kommentarer på innehållet, formen eller språket. Kamratresponsen är ett sätt som bland annat Sara använder för att eleverna ska se på klasskamraters texter och sedan kunna jämföra det med den egna texten. Sara menar att eleverna ofta har lättare att se felaktigheter i andras texter än i den egna där man lätt blir hemmablind.

[Kamratrespons] är någonting som man lär sig av eller de lär sig att ge sig själva feedback om de får träna på kamraterna för de kommer mer och mer att se ... Att oj, så gjorde ju jag också. Man ser på någon annans text, i jämförelse med sin egen. (Sara)

Det är dock inte alla lärare som arbetar med kamratrespons. Andrea och Molly ger exempelvis uttryck för att kamratresponsen är svår eftersom eleverna är känsliga för att dela sitt arbete med klasskamrater och i stället för att ge varandra feedback som kan vara framåtsyftande på form eller innehåll så menar Andrea och Molly att eleverna tenderar vara bekräftande och snälla mot varandra. Kamratresponsen tappar då sitt syfte. De föredrar i stället, precis som samtliga lärare i studien, att ge feedback till eleverna själva. Denna feedback är i vissa fall

bakåsyftande i den mening att läraren, eller som i vissa fall klasskamrat, ger kommentarer på det som eleven skrivit och som denne kan tänka på nästa gång denne skriver. I vissa fall är feedbacken framåtsyftande, det vill säga att eleven under skrivprocessen får kommentarer på saker denne behöver rätta till eller kan tänka på i det pågående skrivandet.

Det är svårt [med feedback] för de skriver så himla mycket ibland och de vill att man ska ha läst det innan de lämnar in det och då blir det ... Om jag gör så blir det jag som gör uppgiften till slut, alltså om jag säger 'ändra det här', 'ändra det här'. Så att jag ... Jag gillar att öva innan jag examinerar någonting och när vi övar då använder jag ordbehandlingsprogram i datorn och sådana saker och vi läser tillsammans och jag kan ge feedback där, Men sen, då tycker jag att du får visa vad du har lärt dig. (Viola)

Jag brukar bara så här gå in i allas texter och kommentera lite och sen så brukar jag göra så att de alltid får minst, absolut minst, två inlämningar. Men gärna tre eller fyra så att de får tillbaka dem och kan bearbeta texten och sen skicka in den igen och så vidare. /.../ Jag tycker också det är viktigt för vissa kanske siktar på ett D och de vill inte ha så mycket mer feedback än vad de har fått ... Då kanske inte de behöver lämna in tredje och fjärde gången utan de är nöjda. Men om man siktar på ett A då kanske man måste kämpa med det sista småpocket och liksom stavning och grammatik och man går in och petar och så där ... (Sara)

I vissa avseenden är responsen direkt riktad till en uppgift eller en specifik skrivgenre. Viola använder responsen som ett verktyg att korrigera elevernas riktning under själva skrivandet, och det fungerar som en slags feedback som hon sedan förväntar sig att eleverna ska använda sig av i en examinerande uppgift. Viola jobbar inte med omskrivningar i uppgifterna utan förväntar sig att eleverna ska ta fasta på den respons de får och ta lärdom av det framåt, eftersom Viola upplever att annars är det hon i slutändan som skrivit uppgiften. Sara använder i sin tur ofta responsen i en uppgift där eleverna får feedback på en och samma skrivuppgift och korrigerar sina utkast fram till dess att de har kunnat skriva en text motsvarande det betyg de strävar efter och på så vis ska de också ha tagit lärdom av hennes återkoppling. Dessa kommentarer är ofta inriktade på textens form och språk, snarare än innehåll.

Flera av lärarna i studien uttrycker att responsarbetet tar mycket tid i anspråk. Molly exempelvis ser att det är svårt att få till tiden att göra ordentlig respons, oavsett om den är skriftlig eller muntlig. Molly ser dessutom att den tid hon lägger ner på respons sällan mottas väl av eleverna, utan att de ser det mer som ett straff. Även Kim ställer sig kritisk till att den skriftliga responsen med långa kommentarer är den bästa metoden för skrivutveckling. Kim försöker i stället arbeta med responsen på ett koncist och direkt sätt i pågående arbeten, för att eleverna ska få ut något av responsen där och då.

Eleverna ser ju bara det [feedback] som ett straff. Ibland får de jobba om texter på egen hand, ibland tillsammans med mig. Ibland får de bara en kommentar som jag vill att de ska ta med sig till nästa gång de skriver, vilket jag inte alltid vet om de gör. /.../ Jag brukar skriva kommentarer till dem. Men jag brukar också, inte för ofta för jag tycker inte att jag hinner det, men jag skulle vilja det, men ibland brukar jag plocka ut dem [eleverna] och prata mer om texterna. Men det tar ju jättelång tid. Men däremot så tror jag nog att de fattar mer om jag sitter ner och pratar om det här, än om jag bara skriver kommentarer. Men jag har inget belägg för det. (Molly)

Jag är inte så säker på att den återkopplingen vi ger alla gånger är den bästa, utan vi har ju tyckt att vi har varit duktiga när vi har skrivit väldigt långa kommentarer och så vidare ... Men eleverna bryr sig inte om ... Jag har gått ifrån att skriva de långa kommentarerna ... som de [eleverna] inte bryr sig om. Utan den återkoppling jag vill ge dem ska vara där och då. Och liksom gälla dem ganska så direkt. (Kim)

Både Kim och Molly uttrycker en viss osäkerhet för huruvida deras feedback och respons faktiskt fungerar så bra som de tror. Molly har en känsla för att en muntligt kommunicerad feedback fungerar bättre, men menar samtidigt att hon inte har evidens för det påståendet. Likaså menar Kim att lärare är duktiga på att tro att den egna återkopplingen är väl fungerande så länge den innehåller tillräckligt många och precisa kommentarer på texterna eleverna skrivit.

Flera av lärarna uttrycker att de gillar en mer direkt respons när de väl har möjlighet att få till det. Den direkta responsen är återkoppling som sker i skrivande stund eller mellan fyra ögon. Charlie föredrar exempelvis att arbeta med skriftlig respons som ett första steg men önskar sedan att eleverna ska komma och prata om den respons de har fått. Detta låter Charlie dock eleverna göra på eget initiativ. På så sätt kan Charlie också prioritera tiden med eleverna och låta de som är genuint intresserade av att prata om sin skrivutveckling får möjlighet att göra det. Även Sara ser att den muntliga feedbacken är den som fungerar bäst med eleverna, eftersom den på ett annat sätt kan förklaras och exemplifieras, jämfört med skriftlig feedback.

Responsen fungerar bäst när eleverna bestämmer sig för att tillvara ta den. När eleverna säger och visar att de genuint läst igenom responsen och de kommer och säger att de vill prata om sina texter. Jag ger inte gärna betyg på texterna, utan jag vill att de hela tiden att de ska hantera den respons jag ger och utvecklas av den. (Charlie)

Men den bästa [feedbacken] är ju alltid muntligt på något vis, när man kan förklara och kan sitta bredvid. (Sara)

Några av lärarna är noga att påpeka att skrivandet sällan är en frikopplad aktivitet i undervisningen. Tove och Kim säger exempelvis att de alltid försöker integrera skrivandet med andra aktiviteter för att främja skrivutveckling. Tove ger exemplet att hon ser till att eleverna använder grammatik, en del som i vissa klassrum kanske ses som ett enskilt kunskapskrav att beta av, i skrivundervisningen. Kim anger att hon ofta i sin skrivundervisning försöker samplanera tillsammans med andra lärare för ett arbetsområde för att det ska bli bredare. Kim anger också att hon ofta försöker se till att skrivandet sker i samband med eller som en del av att eleverna arbetar med andra förmågor, såsom diskussioner, lyssnande eller läsning.

Jag jobbar med språkutveckling i skrivandet ... Som i den där texten de skrev, essän, som tvåorna skrev. Där plockade jag in fraser.../.../ Jag kopplar alltså grammatiken till skrivandet. De läser aldrig separat grammatik, det är kopplat till vad de skriver och vad de gör. (Tove)

Vi [kollegor och jag] delar mycket och försöker planera våra kurser ihop. Egentligen så är inte skrivande ... Eller nästan aldrig en renodlad process hos mig. Det sker, oftast i ett temaarbete och tätt sammankopplat med inhämtandet av kunskap och [är] givetvis också någonting som hänger ihop med det muntliga, så nästan alltid så försöker jag väva in allting i ett arbetsområde. /.../ Vi har pratat om att motverka högerextremism, vi har läst *När hundarna kommer*. Vi har lyssnat på radiodokumentär. De [eleverna] har skrivit loggar. De har diskuterat. Det hela avslutades med en utredande text som alla svensklärarna skriver och som vi sen sambedömer. (Kim)

Charlie ger uttryck för att mycket av det skrivutvecklande arbetssättet kan ske genom samtal i klassrummet. Nyckeln är att eleverna får diskutera, tillsammans med varandra och läraren, för att förstå vad det är för texter man omger sig med, läser och skriver.

Vi måste hjälpa dem [eleverna] att kunna förstå olika typer av texter. Dels så måste de förstå att de kan producera sådan text, men de måste också förstå olika sorters texter för att de ska förstå vad de läser. Alltså, vad är det här [för text]? Varför är den här texten mer eller mindre

rimlig som källa? Hur kan jag se det? Hur kan jag förstå det? Hur kan jag förstå vad informationen i den här texten kommer från? Det tycker jag är viktigt. (Charlie)

Charlie håller på att diskussion och dialogicitet är viktigt för att utveckla skrivandet. Detta för att komma från att läraren är något slags facit över skrivandet. I stället vill Charlie att det i klassrummet ska bli ett sådant klimat att man kan resonera om språket och kanske snarare se mönster i texter, än att det ska finnas ett absolut rätt eller fel.

Alltså en av grejerna med skrivandet det är att vi kan uttrycka en sak på miljarder olika sätt och vi skulle fortfarande inte vara klara, det vill säga att det är väldigt svårt att säga så här 'så här ska du skriva för det är det bästa sättet att skriva'. Och för att det ska bli tydligt att jag inte är facit. Att lärare inte är facit. Så måste vi lyfta i klassrummet att det finns flera sätt att tänka om det här. /.../ Det här med att lyfta enskilda meningar eller stycken ur texter för att diskutera vad kan vi se i det här? /.../ Vad innehåller den? Den formella texten, vad är det vi måste tänka på? Vad är det som gör en text formell? Sådant kan vi prata om, för då är det inte liksom mitt facit. (Charlie)

Charlie ställer sig kritiskt till tanken på att skrivundervisningen ska bli att läraren är den som är facit eller att man i skrivandet pratar om rätt och fel. I stället önskar Charlie att det ska ske ett samtal i klassrummet där man pratar om vad som sker med en text när man gör ett visst val, eller formulerar den på ett visst sätt samt vilka värden eller meningar med en text går förlorade om man gör på ett visst sätt. Charlie kallar det för att man "pillar i ordet" och syftar då på att man försöker avtäcka en text och förstå dess sociala kontext och syfte i en social interaktion.

7.1.2. Sammanfattning: hur lärarna arbetar med skrivundervisning

Samtliga lärare använder feedback och respons i skrivundervisningen som ett sätt för eleverna att utvecklas. Responsen kan användas som feedback efter en slutförd uppgift med intentionen att eleverna ska lära sig av feedbacken och ta med sig den framåt. Responsen kan också användas under en pågående skrivprocess för att eleverna där och då ska kunna använda responsen direkt och få möjlighet att justera i de texter de håller på att skriva nu. Responsen kan vara såväl muntlig som skriftlig eller ske via en lärare eller i vissa fall genom studiekamrater. Responsen upplevs ibland vara en svår del av skrivutvecklingen, eftersom den är tidskrävande och riskerar ibland att inte falla så väl ut hos eleven som lärarens intention först var.

Ett annat tillvägagångssätt för skrivutveckling är att arbeta integrerat genom att försöka involvera fler ämnen, lärare, förmågor eller arbetsområdet i ett större tema. På så vis blir skrivundervisningen bredare och ett ämne kan exempelvis bearbetas på flera sätt än att bara bli en skrivuppgift. Denna idé återfinns också i den skrivutveckling som sker genom att läraren och elevgruppen tillsammans hjälps åt för att skriva. I denna typ av skrivutvecklande aktivitet hjälps lärare, mer erfarna studiekamrater samt mindre erfarna skribenter åt för att tillsammans utforma skrivobjektet.

Det förekommer också olika typer av förebildstexter som statuerar exempel för skrivande inom vissa genrer eller för vissa syften. Dessa förebildstexter, eller ibland checklistor och lathundar, figurerar i undervisningen med syfte att eleverna ska kunna se exempel och på sådant sätt kunna utvecklas som skribenter själva. Exempeltexterna kan tas an som förebildstexter vilka eleverna kan härma för att få till sin egen text, eller som exempel som man i klassrummet kan diskutera och resonera kring, för att undvika att läraren eller vissa texter blir facit.

7.1.3. Vad lärarna arbetar med i skrivundervisningen

När lärarna talar om skrivundervisningen berör de också den didaktiska frågan *vad* – vad det ska undervisas om och vilket innehåll skrivundervisningen ska ha. Deltagarna i studien uttrycker i stor utsträckning att vad-frågan till stora delar styrs av och besvaras av ämnesplanen genom det centrala innehållet och framför allt kunskapskraven. Andrea poängterar att undervisningens innehåll till stora delar styrs av det centrala innehållet eftersom det inte går att ”trolla” med Skolverkets kunskapskrav, men att hon försöker göra undervisningen mindre mekanisk genom att leta efter ämnen som potentiellt kan beröra eller engagera eleverna:

Jag kan ju inte trolla med det centrala innehållet och det jag måste gå igenom i kurserna och momenten och så vidare. Men ... Jag försöker verkligen hitta ämnen som berör eleverna som ligger i tiden för att de ska känna engagemang för skrivandet. (Andrea)

Vi har ju idag att vi ska skriva ... Enligt kursplanerna. Det ska ju testa olika varianter av skrivande. I ettan kör vi väl mest liksom. Det är ju referat, utredande texter. Vad är det mer? Ja lite krönika ... Argumenterande debattartiklar. Ja, alltså. Det liksom följer ju naturligtvis det som ingår i själva kursplanerna ... (Tove)

Ja men alltså, jag brukar börja i kunskapskraven. Alltså, vad är det jag ska testa? Vad är det de [eleverna] behöver kunna? Och sen försöker jag ju skapa utifrån dem [kunskapskraven] så att jag testat det som jag ska bedöma, så det tar ju alltid avstamp i styrdokument och i centralt innehåll och sen utifrån vad vi har för material här. Om, om det är liksom böcker till exempel... Då skapar jag utifrån det. /.../ Ja, jag tror att jag väljer utifrån det. Och utifrån deras intresse, ibland också. Självklart. De måste få vara med och påverka också inom rimliga gränser. De är ju faktiskt inte lärare liksom. (Viola)

Även Tove och Viola uttrycker att de har som huvudregel att skrivandet i undervisningen måste utgå från kursplanerna och kunskapskraven. Viola berättar att hon brukar börja i vad det är enligt Skolverket som eleverna ska kunna och vad hon behöver testa, för att sedan planera undervisningen utifrån det materialet som finns att tillgå på skolan. Viola säger att hon ibland brukar utgå från elevernas intressen, inom rimliga gränser. Det handlar om att eleverna dels inte är lärare och dikterar villkoren för undervisningen, dels att det finns en begränsad mängd undervisningstid, vilket också begränsar vad man hinner med under ett läsår.

Även Molly har som regel att utgå från styrdokumentet och planera vad undervisningen ska innehålla, även om hon ger uttryck för att hon tycker att skrivandet blir tråkigt då hon upplever sig styrd av innehållet. Styrningen i kombination med att hon upplever att de måste repetera andra delar av skrivandet som Molly förväntat sig att eleverna kunde när de kommer till gymnasiet gör att hon upplever en viss tidsbrist i ämnet.

Jag utgår ju från vad det står alltså i centralt innehåll och kunskapskrav. Men sen ibland så måste jag liksom komplettera med lite mer kanske ... Grundläggande än vad jag tänkt för att nå kunskapskraven. /.../ Alltså ibland måste vi ju gå tillbaka och öva på ... Stor bokstav och punkt. Styckesindelning, meningsbyggnad. Ja ... Liksom det jag tycker att de [eleverna] borde kunna när de kommer hit till gymnasiet. Eller som jag trodde att de skulle kunna, men som de inte kan. (Molly)

Jag tycker det är tråkiga skrivuppgifter för att det är mycket ... Alltså, de är ju så styrda. Det är aldrig något riktigt kreativt skrivande. Jag tror aldrig jag gör något så de får skriva fritt, väldigt sällan i alla fall. För jag tolkar centralt innehåll och kunskapskrav som att de ska kunna källhänvisa. De ska kunna referera, de ska kunna skriva vetenskapligt och så vidare. (Molly)

Andrea och Viola talar ingående om skrivundervisningen och när de talar framgår det att språkets byggstenar, grammatiken och språkriktighet ändå är att anse som viktiga delar inne-

hållsmässigt. Språkriktighet och kunskaper om svenska språkets uppbyggnad beskrivs i svenskämnet kursplan, men framstår också som viktiga kunskaper för individen att bära med sig och behärska. Dels för att kunna göra skriftspråkligt korrekta texter, dels för att kunna snygga upp texter som är bristfälliga.

Vi kan ju ta ett exempel från svenska 1. Jag försöker börja med att gå igenom språkriktighet. Vi leker med språkriktighet i grupp. Vi funderar på meningar ... Vi funderar på hur man skriver och varför man skriver och vad som är skillnaden mellan talat och skrivet språk. /.../ Vi övar för språkriktighet på olika sätt och testar lite vad vi kan och vad vi behöver bli bättre på ... (Andrea)

Då är det grammatik ... Grammatik är väl jämt, men då är det en grammatikdel. Så innan jag drog i gång hade jag ett annat moment där de fick skriva argumenterande texter ... Men sen är grammatikdelen och då har jag gett tillbaka texterna så utifrån vad de lärt sig så ska de kunna ändra den texten så den blir snyggare och mer grammatisk korrekt. (Viola)

Sara som uttryckte att skrivandet var viktigt därför att eleverna ska öva på språket men också därför att ett intresse för skrivande ska skapas uttrycker samtidigt att det inte alltid är helt enkelt att bara göra skrivandet till ett övande. Hon menar på att skrivandet måste kunna vara båda delar. Det måste kunna handla om att lära sig form på skrivande och träna skrivandet, men det måste också kunna vara att skriva på känsla för att uttrycka sig eller ha roligt.

Vad vill man ha ut av det [skrivandet]? Är det formalia? Ska de träna på formalia ... Då är det ju kanske inte så mycket skrivlust i svenska 3 när de måste skriva PM. Då kanske det mer är för sakens skull att de verkligen ska lära sig formen medan man liksom kan ha skrivuppgifter emellan som gör att det är lite roligt ... Gå ut i skogen och så skriver ni tio känslor som ni känner eller tio ord som ni ... Och då kan man ju göra både och liksom. Det kan ju vara olika delar av skrivandet där en del är lust att skriva. Och sen ja, men formalia, det måste man ha och då lägger vi till det också. (Sara)

Kim tycker det är svårt att betrakta skrivandet som en fristående enhet att diskutera i undervisningen. För Kim är det aldrig en process, utan skrivandet sker alltid som en del i något större. Kim ser inte riktigt lösningen i att arbeta med skrivandet som ett eget moment, att exempelvis skriva en argumenterande text för att ha skrivit en argumenterande text. I stället försöker Kim arbeta med skrivandet som en del av en process i inhämtandet av kunskap. Det är en del i ett arbetsområde och ett moment av många moment. En text kan inte bara skrivas utan måste vara en del i ett större samtal eller som en följd av något som diskuterats eller lästs.

Egentligen så är inte skrivande ... Eller nästan aldrig en renodlad process hos mig. Det sker, oftast i ett temaarbete och tätt sammankopplat med inhämtandet av kunskap och [är] givetvis också någonting som hänger ihop med det muntliga, så nästan alltid så försöker jag väva in allting i ett arbetsområde. Det är väldigt sällan nu ska vi skriva bara för skrivandet skull. /.../ Vi utgår från någonting som vi läser och sen får de [eleverna] liksom skriva utifrån det. (Kim)

En del av de intervjuade lärarna uttrycker också att undervisningens vad måste utgå från och involvera elevernas intressen och ämnen som berör dem. Att lära sig en textgenre kan då inte ensamt bli svaret på vad, utan vad måste också vara något som eleverna kan tycka är intressant. Andrea upplever att hon genom att lägga mycket tid på att leta efter texter eller ämnen kan hitta beröringspunkter som gör att eleverna kan relatera till det som de skriver i sina uppgifter och att detta då skapar ett mervärde än en skrivuppgift som bara handlar om att förstå en textgenre eller form. Elever som går på naturvetenskapsprogrammet kan relatera till att vara stressade menar Andrea. Att arbeta med en utredande text om stress kan således både vara ett sätt att förstå formen för texten, och ett sätt att bearbeta och diskutera ett för eleverna ämne som går att relatera till. Även Sara går efter att koppla undervisningen och det skrivandet som

de gör till elevernas intresse. I hennes fall upplever hon det enkelt och ”förspänt” eftersom eleverna som går på skolan har ett gemensamt intresse för hästar. Sara uttrycker sig som att det är ett ganska enkelt sätt att få i gång sina elever, men att de framåt årskurs 3 inte fungerar lika bra då hon upplever att eleverna börjat mogna och fått andra och konkurrerande intressen vid sidan av hästar. Då behöver inte allting med skrivandet längre kretsa kring hästarna utan andra sidospår som teman i litteratur får ta större plats:

Men också där hitta texter som berör. Det får man lägga rätt så mycket tid på. Vad är viktigt för eleverna här och nu? Vad är det nya som kommit? Vad tilltalar dem? Ett tag var det mycket dystopier som eleverna tyckte var jätteroligt och då höll vi på lite med det. Men när man kommer upp lite i årskurserna och man ska skriva utredande texter då får man ju hitta utredande texter som faktiskt berör elever. Många naturvetare är ju till exempel stressade och då hittade jag en bra utredande uppsats som handlade om stress som vi tittade på. Många kommer relatera till den och känna att ja, men gud så roligt det här var när man kunde liksom skriva om saker som berör. (Andrea)

Jag försöker koppla det väldigt mycket till deras [elevernas] intresse. Eftersom vi har lite förspänt och det handlar om hästar så är det ju liksom ganska enkelt att få dem att gå igång på skrivande när de gäller hästar. Men sen, sen kopplar jag ju allting till kursmålen och sådär. Det centrala innehållet. Men jag försöker hela tiden att på något sätt att det ska ha någonting med hästar att göra. /.../ sen i trean då kan man gå lite djupare in i litteraturen så då brukar de få kunna vilja slippa hästar lite grann. I trean är de inte lika mycket pepp på hästar som i ettan. De börjar bli vuxna och de träffar killar och så där ... Helt plötsligt är ju hästar inte lika viktiga längre. (Sara)

Ytterligare uppfattningar som framkommer är att vad man gör i undervisningen måste vara autentiskt. Vad de intervjuade uppfattar som autentiskt skiljer sig åt, Viola beskriver exempelvis en uppgift där eleverna ska föreställa sig att de skriver ett tal om kvinnors rätt som de ska hålla inför FN:s delegation. Molly beskriver hur hon försöker göra sitt skrivande autentiskt genom att göra eller ge skrivuppgifter där det finns ett beskrivet syfte, en situation och en tilltänkt mottagare. En slags fabulerad autentisk situation så till vida att det finns ett scenario som skulle kunna vara verkligt, men som inte fullt är det:

Jag har blivit inspirerad av läroböcker, men jag tänker också att man inspireras av hur uppgifterna ser ut i nationella provet. För att där finns det ju en tilltänkt mottagare och en situation, allt som beskrivs. Men sen vet jag inte hur pass lätt eleverna sätter sig in i det där, men jag tycker ändå att då har de ju en tänkt mottagare. De ska skriva till den här tidningen Du är tonåring som ska ge din syn på nånting ... (Molly)

Även Tove menar att uppgifterna måste ha mer substans och att de måste kännas på riktigt, för om vi gör ”skituppgifter” som är tråkiga respekterar vi inte eleverna. Eleverna kan mer och vill mer än att skriva en ”fyrkantig” text som inte relaterar till deras erfarenheter och som inte behandlar något som är intressant för dem. Tove försöker därför alltid tänka att uppgifterna ska relatera till eleverna, antingen genom att skriva på riktigt och koppla det till deras erfarenheter eller skönlitteratur:

När man skriver, gör det på riktigt. Skriv på riktigt, Så att man skulle kunna publicera det, för din egen skull. För det är så mycket skituppgifter. Och jag tror att många av våra uppgifter är... Folk kan ... Jag ska kanske inte säga såhär ... Men jag tror att när man jobbar efter en lärobok så sitter man fast i för många tråkiga uppgifter. Jag tror att vi måste respektera eleverna. Alltså, gör vi så här fyrkantiga former ... Uppgifter ... Jag tycker inte vi respekterar eleverna riktigt. Förstår du vad jag menar? Jag vet inte riktigt ... Alltså eleverna kan så mycket mycket mer och vill så mycket, mycket mer. Man måste liksom entusiasmera dem och skapa relationer med dem. (Tove)

Jag gillar att använda skönlitteraturen som bas i det man ska skriva. /.../ Och återigen där tänker jag koppla romaner till det som de ska skriva. /.../ Så försöker jag alltid koppla. Att inte bara ha en isolerad skrivuppgift. Utan försöka ha lite mer stuns i det. (Tove)

Charlie förhåller sig kritiskt till att undervisningens innehåll och svaret på vad-frågan enbart ska utgå från kunskapskraven. I stället vill Charlie att undervisningen och uppgifterna ska utgå från ämnen eller frågor som eleverna kan tänka om. Sen hur det ämnet ska bearbetas anser Charlie sekundärt. Formen för uppgiften kan inte vara det som kommer i första hand, utan det viktigaste för Charlie är just att eleverna ska möta ett innehåll där de behöver tänka efter själva. Uppgifter, menar Charlie, blir inte autentiska bara för att eleven lär sig att skriva en argumenterande text som ett debattinlägg till en tidning. Inte heller vill han säga att en text blir autentisk bara för att den publiceras i en tidning. Han menar i stället att det som skrivs eller görs med ett genuint tänkande är autentiskt och det är vad skolan måste eftersträva.

Dels så finns det ju typer av texter som vi förväntas jobba med, alltså de [eleverna] förväntas jobba med argumenterande texter och de förväntas jobba med, med liksom texter av olika slag så där. /.../ Men sen tycker jag också att det finns en, det finns en ... Skolan tenderar också bli ett ställe där man producerar skolgenrer ... /.../ Sämt tycker jag är ganska tråkigt. Så jag försöker välja uppgifter som ger dem [eleverna] möjlighet att tänka om ett ämne som har med deras liv eller vårt samhälle eller vår värld att göra. Och då spelar det inte så stor roll vad det är för genre på den texten. Vi kan jobba med argumenterande form, eller utredande form eller med krönikeform eller essä eller vad fan som helst ... Det har inte så stor betydelse utan vi ska lära oss att liksom uttrycka våra tankar och vi ska tänka om någonting som är på riktigt. Det tycker jag är viktigt, viktigast. (Charlie)

Vad-frågan måste enligt både Charlie, Andrea, Sara och Tove ses i relation till vem eller vilka eleverna i gruppen är. Det går inte att välja ett innehåll baserat på enbart läroplanens skrivningar om vilka texttyper eleverna ska möta, utan innehållet i dessa texttyper man arbetar med eller som eleverna förväntas skriva måste också relatera till eleverna genom att ta vara på deras erfarenheter, intressen eller att på något sätt utmana dem.

7.1.4. Sammanfattning: vad lärarna arbetar med i skrivundervisningen

Även vad undervisningen ska innehålla eller vad som ska undervisas finns det olika uppfattningar om. Ingen av de intervjuade ger uttryck för att vad-frågan kan besvaras entydigt, utan undervisningens innehåll är mer komplext än så. En av lärarna säger att det främst är det material som finns att tillgå på skolan, exempelvis skönlitteratur eller andra material, som utgör grunden för undervisningens innehållsliga del. Samma lärare säger att elevernas intresse ibland också måste få styra innehållet i undervisningen, men inte alltid. Detta finns det även fler lärare som uttrycker. Likaså att elevernas erfarenheter måste tas hänsyn till i viss mån, även om det är lite otydligt huruvida det är lärarens fördomar om elevernas erfarenheter eller om det är elevernas faktiska erfarenheter det tas hänsyn till. För vissa tycks det väldigt viktigt att skrivundervisningen ska se till att eleverna kan uppnå kunskapskraven gällande god språkkännedom genom grammatiken och ett korrekt och språkriktigt språkbruk, vilket i förlängningen ska skapa medborgare med förmåga att uttrycka sig i vardagliga situationer och i studie- och arbetsliv. I den uppfattningen ingår att eleverna behöver god textkännedom och kan replikera olika genretexter. I undervisningen används då texter som kan tjäna som goda exempel och vad dessa texter handlar om är därför mindre viktigt. Det viktigaste är hur väl textens form uppfyller kriterierna för en viss genre samt hur väl den fungerar som förebildstext. Men det finns också en uppfattning som kontrasterar till detta, där läraren uttrycker att en undervisning som utgår från att lära ut en form på en text eller att öva språkriktighet eller grammatik isolerat blir för fyrkantigt. I denna uppfattning ryms och förutsätts elevens intresse och tänkande, eller åtminstone uttrycks att elevperspektivet måste finnas med i valet av vad

undervisningen ska innehålla. Där står eleven och dennes intresse och tänkande tydligare i centrum för valet av innehållet, än korrekta texter sett till form eller genre.

7.1.5. Varför lärarna arbetar med skrivundervisning

Ett av de mest förekommande svaren till *varför* läraren ska arbeta med skrivandet och skrivutveckling i svenskundervisningen är att styrdokumentet säger att läraren ska göra det.

Skrivande är ju roligt tänkte jag säga ... Nej, men jag tycker att det ... Ja, dels så är det ju styrdokumentet att de ska kunna en väldig massa saker. Våldigt många saker som har med skrivande att göra ... Men sen tycker jag att skrivandet kan användas till så mycket mer. Ja, men om man läser böcker kan man väl skriva och tänka samtidigt ... (Viola)

Viola uttrycker först att skrivandet är kul men justerar sitt svar till att läroplanen uttrycker det. Hon påpekar samtidigt att skrivandet kan användas till mycket mer, och syftar då på att det skrivande som hon tolkar som nödvändigt kunnande utifrån kunskapskraven inte svarar för det skrivande som hon tycker kan beskrivas som roligt. För Viola är skrivandet som kommer efter läsandet, den fria reflektionen, ett roligt skrivande. Men det var inte Viola enbart som ansåg att styrdokumentet besvarade frågan till varför man bör ägna tid åt skrivundervisning. Andrea som arbetar på gymnasiet säger:

Ja nu skulle jag kunna säga så där jättestolpigt att det står i det centrala innehållet och kunskapskraven och förmågor att elever ska utveckla sin skrivandeförmåga. Men framför allt handlar det ju om för mig att när eleven har gått ut skolan ska de kunna kommunicera. Dom ska kunna läsa en text, förstå en text, formulera ett svar på en text. De tillhör ju på något sätt baskunskaperna för att kunna överleva i dagens samhälle. Att kunna göra sig förstådd i tal och skrift. (Andrea)

Andrea menar på att skrivandet som aktivitet kan motiveras med det givna svaret att det uttrycks i svenskämnet centrala innehåll och kunskapskrav, men ger också uttryck för att hon anser att det är ett tillrättalagt svar och att det finns fler motiverande faktorer till varför. Andrea fortsätter genom att säga att skrivandet är viktigt enligt henne därför att det är en färdighet nödvändig för att kunna delta och överleva i dagens samhälle, något som även det går att härleda till styrdokumentet. Även Kim och Molly delar denna uppfattning om skrivandet som en färdighet som är bra att behärska och även deras förhållningsätt går att härleda till ämnesplanen för svenska och ämnet syfte:

Jag gör det ju för att förbereda eleverna för det framtida. Både i yrkeslivet och som en aktiv samhällsmedborgare. Men också givetvis för att försöka få syn på tankar och känslor som man själv har som man kanske inte alltid vågar formulera i tal. Det finns ju många orsaker till varför vi skriver i skolan ... Det är ett sätt att lära. (Kim)

För att ... skrivandet är viktigt för att kunna skriva och uttrycka sig ... För kommande arbetsliv och studier och för att kunna delta i det demokratiska samhället. Men också för att man har svårt att tas på allvar om man uttrycker sig i skrift som en kratta. (Molly)

Tove tycker att skrivande är ett sätt att få språkutveckling och att det är rätt förknippat med läsandet, eftersom utan skrivfärdighet kan vi inte läsa och vice versa. Hon uttrycker att hon har blivit inspirerad över hur hon arbetar med sitt andra ämne, som är svenska som andraspråk (SVA), i det sättet hon tänker om skrivundervisningen. I SVA menar hon att skrivandet inte kan ses som en egen aktivitet eller färdighet, eftersom det hela tiden måste ske i en dialog med andra texter som de läst och i samspel med andra. Oavsett vilken textgenre eleverna förväntas skriva måste det utgå från och förankras i läsningen:

Jag tror på ... Alltså skrivande ... Skrivutveckling. Jag tänker mycket språkutvecklande genom skrivande, för det är den delen jag är ute efter väldigt, väldigt mycket. Och därför jobbar jag också med skrivande tillsammans liksom det här med om man tänker på ... Man skriver sig till läsning. Ja och det har jag ju då naturligtvis flyttat över till högre nivåer. Mycket i svenska som andraspråk, men jag måste kunna beröra det eftersom där jobbar man liksom med att skapa egna texter och förstå allting som ... Men ja också nu i svenska så tycker jag liksom ... Det här hänger [ihop] ... Det är inte bara skrivandet i sig isolerat. Det hänger ju väldigt, väldigt mycket ihop med läsningen också. Det ska liksom vara ett kreativt skrivande utifrån vad man har läst för litteratur. Naturligtvis är det ju så att vi ju idag ska skriva enligt kursplanerna ... De [eleverna] ska testa olika varianter av skrivande ... (Tove)

Sara, som tidigare arbetat som journalist och har en kandidatexamen i språk och kommunikation, uttrycker även hon att skrivaktivitet är ett sätt att utveckla och öva sig i språket och att möta språket är ett sätt att skapa intresse:

Som före detta journalist så känner jag ju liksom att skrivandet måste finnas ... Man måste ju träna på olika former av skrivande. Man måste träna på att skriva formellt och det är ju ett sätt att lära sig språket också. Bli lite mer grundlig och lära sig uppbyggnaden av språket och sådär. Och sen också skapa intresse för skrivandet. Det är ju jätteviktigt. (Sara)

Andrea delar till viss del Saras tankar om skrivundervisning som ett sätt att skapa intresse för skrivandet. Hon upplever att eleverna inte alltid är så intresserade av att skriva men att undervisningen måste vara grundbulten för att skapa ett intresse och vilja:

Jag tror ju framför allt det handlar om att skapa den här viljan att skriva. Och det handlar ju väldigt mycket om att eleverna ska förstå instruktionen. De ska på något sätt kunna förstå och ha en bild i huvudet av vad en bra text är. Och det ligger ju väldigt mycket på mig och se till att de har alla byggstenar de behöver för att kunna göra någonting bra. (Andrea)

Charlie tycker att en av skrivandets viktigaste funktioner är att förse eleverna med verktyg för att tänka och göra sig förstådda, men också det faktum att eleverna genom skrivandet behöver aktivera sitt tänkande kring ämnet de skriver om samt vad de håller på med. Skrivandet kan enligt Charlie inte ses som en färdighetsträning som i att veta hur man skriver en viss typ av text, därför att skrivandet är mycket mer än att bara behärska en form eller ett uttryckssätt:

Jag försöker få dem [eleverna] att tänka att skrivande inte bara är en produkttillverkning liksom, för det tycker jag många gånger när man tänker om skrivandet i svenska och att det har blivit någon slags produkt. Men jag tänker att vi måste jobba ganska mycket med att få dem att förstå att skrivandet är ett sätt att tänka liksom. Att vi aktiverar oss med hjälp av skrivandet så att vi kan se våra tankar. /.../ Jag tycker skrivandet många gånger är ganska ointressant som produktion, liksom ja ... Då måste det ju intressanta vara, tycker jag. Att fundera över, vad det är för verktyg som skapas när vi producerar en text ... Vad kan vi använda det här skrivandet till när det gäller att förstå vårt eget skrivande? Vad kan vi använda vårt skrivande till när det gäller att förstå en typ av text eller att förstå hur en text fungerar tillsammans med en annan person eller tänkt läsare? Eller att texten måste fungera i massa andra sammanhang? Och de sammanhangen kan vi inte titta på förrän vi har texter att titta på ... Och det som blir komiskt i sammanhanget tycker jag, det är när man lämnar ut exempeltexter, är att vi ska skriva en sån här sorts text. Då tycker inte jag att de [eleverna] aktivt tänker på samma sätt som när de har möjlighet att tänka om sina egna texter. (Charlie)

I Charlies uttalande går det att skönja en viss kritiskhet till att skrivandets varför kan motiveras utifrån att det ska uppfylla kunskapskraven. Texttillverkningen enligt en viss mall tycks ointressant, då skrivandet inte handlar om att producera en text, utan snarast handlar om att skrivandet ska leda fram till att eleverna tänker och får en medvetenhet kring det skrivna ordet och hur det kan påverka. Att skrivandet är att betrakta som ett tänkande föreslår också att en

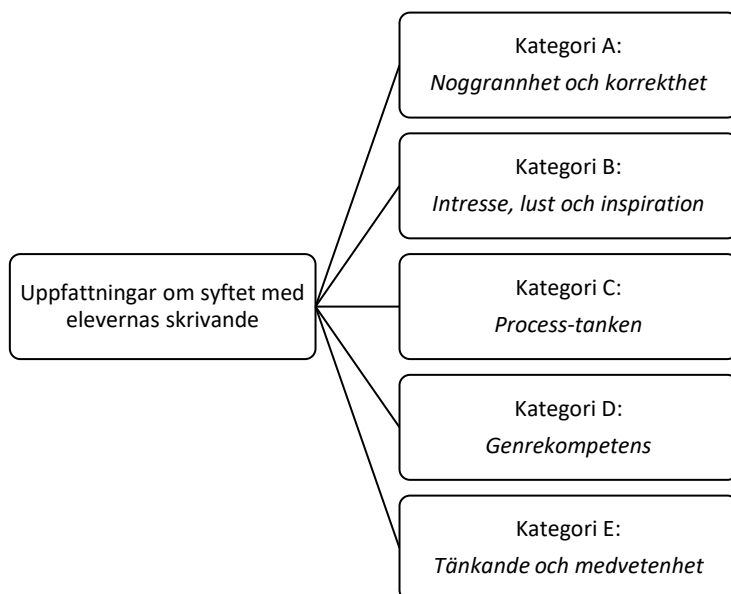
text inte bara går att skriva enligt en mall om ett visst ämne, utan att ämnet likväl hur man skriver kräver eftertanke och reflektion. Ett varför, enligt Charlie, kan därmed aldrig handla om att undervisningen ska gå ut på att enbart lära eleverna producera olika genretexter.

7.1.6. Sammanfattning: varför lärarna arbetar med skrivundervisning

Fem av de sju lärarna uttrycker att skrivandet i svenskämnet motiveras genom att styrdokumentet och svenskämnets syfte och kunskapskrav lägger vikt vid skrivandet som färdighet. De ger uttryck för att skrivandet är något eleverna behöver ha med sig och behärska i framtiden och vardagslivet utanför skolan. Eleverna behöver kunna skriva för yrkeslivet och framtida studier och för att kunna delta i samhällslivet som demokratiska medborgare. Det är det vanligast förekommande förhållningssättet gentemot skrivandet i svenskämnet. En av de intervjuade lärarna tar inte upp styrdokumentet uttryckligen utan uttrycker att övandet av skrivandet förhoppningsvis inte bara ska leda till färdigheter, utan att det också ska skapa ett intresse för det skrivna ordet. Ytterligare ett par av lärarna uttrycker att skrivandet är roligt och att det är viktigt att arbeta med i undervisningen för att eleverna ska upptäcka det genom reflektionen eller att de kan få grepp om vad en bra text faktiskt är. En av lärarna är ganska kritisk till att skrivandet ska övas för att eleverna genom färdighet ska kunna producera enligt en viss mall eller genre. Läraren talar inte uttryckligen om kunskapskraven, men det går att ana en kritik gentemot att skrivundervisningen ska planeras utifrån kunskapskrav som tolkas och monteras ner till att eleverna ska behärska en genre och att det är därför skrivundervisning ska bedrivas. Denne lärare tycker snarare att skrivandet ska ses som en förlängning av elevens tänkande och att skrivandet där med blir ett viktigt verktyg för att tänka om sin egen och andras texter.

7.2. Uppfattade språksyner

I följande avsnitt redovisas och kategoriseras de uppfattningar om syftet med skrivande som framkommit i intervjuerna med lärarna och vad de sagt om hur, vad och varför man ska bedriva skrivundervisning. Med hjälp av den fenomenografiska analysmodellen och med inspiration av det diskursanalytiska ramverk Ivanič (2004) bidragit med genom sina skrivdiskurser, har lärarnas utsagor sorterats och kategoriserats. Kategorierna, representerande olika språksyner är inspirerade av Ivaničs skrivdiskurser men är omdöpta för att bättre stämma överens med lärarnas utsagor. Kategorierna ska ses som en paraplyterm för de språksyner och uppfattningar som uttryckts. Resultatet visar på en variation av språksyner som kan uppfattas från lärarnas utsagor och att de ofta har en dominerande språksyn och uppfattning kring skrivandets nytta.



Figur 3. Kategorier av uppfattningar om syftet med elevernas skrivande (se avsnitt 6.4.2. *Fenomenografisk analys*).

Kategori A: Skriva för att bli mer noggrann och korrekt

Den första kategorin är uppfattningen att skrivande och skrivutveckling i svenskämnet handlar om att förbättra och få ordning på sitt skrivande och de språkliga färdigheterna. Kännetecknande för kategorin är skrivandet och skrivutveckling går ut på att eleven genom kommentarer och språkrättning ska förbättra sitt skrivande och få insikt om regler och mönster i språket och hur dessa tillämpas. Nedan följer typexempel ur intervjuerna som visar hur uppfattningen yttrar sig.

... jag [har] gett tillbaka texterna så utifrån vad de lärt sig ska de kunna ändra texten så den blir snyggare och grammatisk korrekt. Bort med satsradningar och syftningsfel ... (Viola)

Citatet från Violas intervju visar att lärandet av mindre språkliga enheter ska hjälpa eleverna att bli bättre skribenter. De förväntas att med hjälp av explicit undervisning i grammatik kunna greppa och tillämpa dessa regler för att göra förbättringar när de skriver.

... jag tycker att de skriver sämre och sämre såklart. Det är en stor del av mina kurser ... Jag försöker ... Ja, utveckla skrivandet för att de ska kunna uttrycka sig på ett bra sätt. /.../ Ibland måste jag komplettera med lite mer grundläggande än vad jag tänkt för att nå kunskapskraven. Vi måste öva på stor bokstav och punkt. Styckesindelning, meningsbyggnad ... (Molly)

Jag detaljrättar den. Jag ger eleverna långa kommentarer på det här och vi sitter tillsammans och går igenom texterna. Det tar rätt så mycket tid men det är allt för att varje elev ska känna att de utvecklar sin språkriktighet. Har man problem med meningsbyggnad, då kan jag sitta och ge eleven specifika exempel ... (Andrea)

I citaten uttrycks att eleverna blir bättre skribenter om de övar mindre språkliga enheter och att det också är att betrakta som ett grundläggande steg för att eleverna överhuvudtaget ska kunna utveckla sitt skrivande. Skrivundervisningen centreras därför i stor utsträckning kring interpunktion, stavning och meningsbyggnad och på en ganska lokal nivå i texter och lärs genom att läraren explicit kan undervisa och ge instruerande kommentarer som ska ha en förbättrande inverkan.

Kategori B: Skriva av intresse, lust och inspiration

En annan uppfattning som framkommer är att skrivande och skrivutveckling sker genom att eleverna får upp ett intresse för skrivande genom att eleverna tillåts experimentera och skapa ett bra innehåll utan att det ska vara petigt med grammatiska regler, rättstavning och formalia. Sara uttrycker exempelvis att skrivandet måste tillåtas vara roligt och kreativt för eleverna och att svenskläraren måste inta en mer försiktig position i relation till elevernas produktion. Inte förta glädjen i skrivandet genom att vara för petig med stavningsregler och slarvfel.

Det ska vara kul att skriva ... Det ska ju vara kul att uttrycka sig och då måste man ju även uppmuntra till det som svensklärare. Man kan ju inte alltid fastna i det statiska ... Stavandet och grammatiken, utan ibland kanske man måste uppmuntra sig själv och lusten att skriva. Är innehållet bra, fast det finns slarvfel och språket hoppar lite ... Ja men ska man inte lyfta det här bra i stället? Att det faktiskt är jättebra innehåll i skrivandet och väcka lusten ... Så man kanske inte alltid behöver gå in som svensklärare med stora hammaren och bara slå sönder allting liksom, utan hitta skrivlusten. (Sara)

[M]an kan liksom ha skrivuppgifter emellanåt som gör det lite roligt ... Gå ut i skogen och så skriver ni tio känslor som ni känner eller tio ord som ni ... Då kan man göra både och liksom. Det kan vara olika delar av skrivande där en del är att skapa lust att skriva ... (Sara)

Ett annat sätt att skapa intresse och lust är att låta skrivandet utgå från elevernas egen inspiration och tankar som de får genom att läsa. Tove berättar hur hon gärna använder läsningen som en utgångspunkt för skrivandet och att eleverna genom läsningen får goda förebilder i vilka de kan finna inspiration och en väckt lusta att uttrycka sig själv. Tove berättar om hur hon använder böcker i undervisningen med sina yrkeselever och genom boksamtalen och skrivuppgifterna skapas det av eleverna kreativa texter och uttrycker sig själva i diskussionen. Även om hon ser att det ofta finns saker att jobba med, exempelvis struktur, form och språkliga felskrivningar, så ser hon vinster i hur eleverna genom det inspirerande och kreativa skrivandet uttrycker sig med engagemang och lust.

Det [skrivandet] hänger ju väldigt mycket ihop med läsningen också. Det ska liksom vara ett kreativt skrivande utifrån vad man också har läst för litteratur. /.../ Nu läser vi och tolkar liksom det här ... Vad står det? Alltså om skönlitteratur och diskutera ... Sen skulle de skriva själva på samma sätt. 'Jag lever ett lugnt liv i byn, eller vad de nu bor ...' Vi fick in det lustfyllda skrivandet på ett helt annat sätt och det blev riktigt kreativt som öppnade upp vägen sen. (Tove)

Enligt denna uppfattning utvecklas skrivförmågan genom att den som lär sig skriva får vara produktiv, kreativ och får uttrycka sig utifrån de intressen eller tankar denne har. En av utgångspunkterna är läsningen och att den skriftliga produktionen sedan sker med läsningen som en slags förebild eller utgångspunkt.

Kategori C: Process-tanken

En av uppfattningarna är att utveckling av skrivandet sker genom att den som skriver gör framsteg genom att bearbeta texten. Detta beskrivs ofta i termer om skrivandet som en process och att eleverna hela tiden återkommer till skrivandet genom ett ständigt bearbetande. Sara är den som tydligast ger uttryck för denna uppfattning:

Jag är med dem i hela processen så att de börjar skriva liksom i det dokumentet som jag har skapat så att jag kan se från första meningen egentligen och sen hur de utvecklas för då kan man också se om det helt plötsligt dyker upp en text på 1000 ord från ingenstans. /.../ Och att jag hela tiden får se utvecklingen för då kan jag ju följa i realtid ibland på lektionerna också ... Då kan jag gå in i allas texter och kommentera lite och sen brukar jag göra så att de alltid får ha minst två inlämningar. Men gärna tre eller fyra så de får tillbaka dem och kan bearbeta

texten och sen skicka in den igen och så vidare. För jag tycker det är så viktigt att titta på sin egen text flera gånger. (Sara)

Kim och Tove låter är också av uppfattningen att eleverna genom att skriva och bearbeta utvecklas som skribenter. Detta gäller både i en enskild skrivuppgift såväl som flera skrivuppgifter över tid. Kim säger sig arbeta processinriktat genom att arbeta med framåtsyftande kommentarer, vilket innebär att Kim ger eleverna saker att utveckla under själva skrivandet, men också att hon ger återkoppling på vad eleven kan tänka på efter ett avslutat skrivande i ett framtida scenario.

[Jag] jobbar mer processinriktat ... [Jag] ger framåtsyftande kommentarer under själva skrivprocessen i klassrummet, men också respons liksom inför nästa skrivpass. Då har jag varit inne i deras Google dokument och gett lite feedback, återkoppling. (Kim)

[Jag] ger väldigt sällan ett betyg. Eftersom hela det här skrivandet är en process mot att man [eleverna] ska ha högre måluppfyllelse. Och jag säger till dem att betyg sätter jag i slutet av året, alltså i juni. Men däremot så pratar jag mycket om det liksom ... Det som behöver utvecklas för högre måluppfyllelse. (Tove)

Tove tänker skrivandet som en process till den grad att hon uttrycker att betyg inte är ett alternativ på enskilda uppgifter. Detta eftersom skrivandet är i en ständig utveckling och de kunskaper som ska bedömas bedöms först i ett slutgiltigt skede. Processen fram till slutet är enligt Tove ingen idé att bedöma, eftersom då är det inte längre tal om något som pågår. Så länge terminen pågår kan eleverna utvecklas längre och fortsätta bearbeta sitt skrivande i de olika skrivprojekt som pågår.

Kategori D: Skriva för att bli genrekompetent

En uppfattning är att skrivande lärs genom att man erövrar och behärskar genrer. Molly uttrycker i sin intervju att skrivandet är en nyckelkompetens för elevernas framtida liv, både i studier och i yrket. Skrivandet ska vara nyttonbetonat så de har användning för det i framtiden och formen på hur man skriver är viktigare än vad man skriver om. Hon säger att hon inspireras av läroböcker och syftar då på hur många läroböcker är utplagda efter de olika skriftgenrer som eleverna förväntas behärska. Hon inspireras också av de uppgifter som finns i det nationella provet, där eleverna ofta skriver enligt en viss genre med en tilltänkt mottagare.

Jag blir inspirerad av läroböcker, men jag tänker också att man inspireras av hur uppgifterna ser ut i nationella provet. För att där finns det ju en tilltänkt mottagare och en situation, allt som beskrivs. /.../ Du ska skriva till den här tidningen. Du är tonåring och ska ge din syn på någonting ... (Molly)

Med treorna har jag ju verkligen ändå sen årskurs två styrt in dem på att skriva med källor och vetenskapligt och ... Och nu när vi arbetat med realismen och romantiken fick de skriva en krönika ... (Molly)

Viola gillar att visa elever de karaktäristiska drag som finns i olika slags skrivande och jobbar därför med att göra checklistor till eleverna så att de själva kan försöka efterlikna en förebildstext. Det ska finnas en tydlig struktur för texten som sådan men också förslag på hur texten kan anpassas språkligt till en mottagare eller till ett särskilt syfte. Texterna följer en mall för det specifika syftet som det ska fylla eller i den kontext som den blir till i. Därmed finns både exempeltexter att tillgå, likväl som förebildstexter.

Alltså ... Jag gillar ju checklistor. /.../ När vi gör informerande tal så har jag gjort en lista med alla delar det ska innehålla. Förslag på fraser och liksom så att det är väldigt tydligt så i början

typ härmar de beroende på vad de ska göra. Informerande eller argumenterande. Från informellt till formellt ... (Viola)

Om man då visar dem eller om man skriver tillsammans på datorn ... Vi har på storbild och jag skriver och vi pratar ihop oss om texten. Då förstår de ju ... De får en tydlig bild i huvudet hur det ska se ut. Och så jobbar jag alltid med exempeltexter. (Viola)

Kategori E: *Skriva för att tänka och bli medveten*

I den sista kategorin, skriva för tanke och medvetenhet, finns uppfattningen att skrivandet är ett sätt att tänka. Skrivandet handlar således lite om att författa en produkt eller en text. Charlie uttrycker exempelvis att det finns många olika texttyper som läraren förväntas arbeta med tillsammans med sina elever enligt styrdokumentet, men menar att det är bara former. Och vad man skriver om är viktigare än formen för skrivandet eftersom skrivandet ska vara en förlängning av tanken och vara relevant för elevernas liv, samhället eller världen.

Det finns typer av texter vi förväntas jobba med, de [eleverna] förväntas jobba med argumenterande texter, de förväntas arbeta med texter av olika slag ... /.../ Jag försöker välja uppgifter som ger dem [eleverna] möjligheter att tänka om ett ämne som har med deras liv eller vårt samhälle eller vår värld att göra. Och då spelar det inte så stor roll vad det är för genre på den texten ... Vi kan jobba med argumenterande form, eller utredande form, eller krönikeform, eller essä eller vad fan som helst. Det har inte så stor betydelse. Det viktiga är att uttrycka sina tankar och att tänka om något på riktigt. Men vi måste hjälpa dem att förstå olika typer av texter. De måste förstå hur man producerar en sådan text och vad det är för typ av text de läser. De måste förstå varför den här texten är mer eller mindre rimlig att ha som källa ... Hur kan jag se det? Hur kan jag förstå det? Hur kan jag förstå vad informationen i texten kommer från? (Charlie)

Denna uppfattning innehåller någon slags kritisk medvetenhet till språket och bär på föreställningen om skrivandet som tätt sammanlänkat med elevens förmåga att förstå texten den har framför sig. Vem som är avsändare till texten och hur kan man förstå vad det är för typ av text och vilket syfte den har ingår också i denna kritiska medvetenhet.

8. Diskussion

I följande avsnitt diskuteras studiens metod och resultat. Inledningsvis diskuteras studiens metodval och de för- och nackdelar detta inneburit. Därefter diskuteras studiens resultat utifrån innehållsanalysen och den fenomenografiska analysen i relation till studiens bakgrund, tidigare forskning och teoretiskt ramverk.

Utgångspunkten för studien var resultatet från min litteraturstudie (Stengård, 2021) där tidigare forskning visade på att elevers upplevelse av skrivande i skolan var att de inte fullt ut kände skrivandet som något utvecklande eller meningsfullt. För denna studies var då syfte att undersöka lärares syn på skrivandets syfte och vilka språksyner skrivundervisningen präglas av. Följande frågeställningar låg till grund för att uppfylla studiens syfte:

- (1) Hur arbetar lärarna med skrivundervisning?
- (2) Vilken språksyn och uppfattning kring skrivandets syfte kan uppfattas utifrån lärarnas utsagor?

8.1. Metoddiskussion

Intresset för området uppstod under skrivandet av den systematiska litteraturstudien *Det meningsfulla skrivandet: Om gymnasieelever och ungdomars attityder till skrivande i skolan* (Stengård, 2021) där jag undersökte elevers attityder till skrivande och fann att det var vanligt förekommande att unga inte såg meningen med att skriva i skolan. När jag senare skulle börja med denna studie kände jag ett behov av att ta reda på hur lärare resonerar kring syftet med skrivandet och vilken uppfattning och språksyn läraren har och huruvida det kan tänkas påverka elevernas upplevelse av skrivande.

För att undersöka lärarnas uppfattningar genomfördes intervjuer som senare transkriberades och analyserades genom en innehållsanalys samt en fenomenografisk forskningsansats. Den fenomenografiska forskningsansatsen motiverades utifrån att det är en metod som lämpar sig bra för att kunna beskriva och analysera vad människor har för uppfattningar eller tankar om olika fenomen (Dahlgren & Johansson, 2019 s.179). Den fenomenografiska metoden uppger också den semistrukturerade intervjun som en god metod för datainsamling, då den semistrukturerade intervjun tillåter att forskaren styr informanten inom ett avgränsat och tematiskt område med hjälp av en intervjuguide och följdfrågor, samtidigt som formen är tillräckligt fri för att informanten själv tillåts att tala om sin uppfattning genom upplevelser, erfarenheter eller fenomen, vilket är av vikt för att kunna urskilja informanternas olika uppfattningar. Den semistrukturerade intervjun och det på förhand bestämda temat bidrar således till att datainsamlingen blir mer homogen än om intervjun hade varit helt ostrukturerad. Men intervjuns semistrukturerade form innebär också negativa aspekter såtillvida att när jag intervjuar kan frågorna uppfattas olika av informanterna för att de ställs lite annorlunda eller vid andra tidpunkter. Detta, likaså att min icke-verbala och verbala probing, kan bidra till att datainsamlingen blir väldigt heterogen eftersom informanternas svar exempelvis följs upp av olika följdfrågor ställda i stunden utifrån mitt intresse (Eriksson Barajas, Forsberg & Wengström, 2013 s. 129–130). Och gällande frågor i stunden är det en av metodens, eller kanske snarare intervjuaren i detta fall, svagheter eftersom det i sammanhanget fanns en del frågor som hade kunnat ställas för att fördjupa intervjuerna ytterligare. Likaså fanns en del frågor som i sammanhanget blev överflödiga och hade kunnat ersättas med mer specifika frågor om skrivundervisningens innehåll och fler förtydligande exempel. Ytterligare kan också tilläggas att antalet informanter i studien, sju stycken, också ställer till problem gällande studiens generaliserbarhet eftersom detta är ett litet antal. Samtidigt innehåller sällan den

kvalitativa forskningen stora mängder informanter, utan består ofta av färre informanter och mer djupgående studier, vilket innebär att det oavsett inte går att generalisera utifrån studiens resultat (Denscombe 2018 s.427).

Tilläggas kan också att av dessa sju deltagare, valdes fyra genom ett bekvämlighetsurval. Detta kan kritiserats utifrån att bekvämlighet inte är ett urvalskriterium som kan likställas med god forskning eftersom en forskare inte bör välja sina studieobjekt utifrån att de ska vara enkla att nå (Denscombe, 2018 s. 72). Utifrån denna uppsats omfång och tid, samt ambitionen att undersöka skrivandet i svenskämnet och vilka språksyner som går att uppfatta utifrån lärarnas utsagor, kan ändå bekvämlighetsurvalet anses acceptabelt. Språksynerna som framkommer hade sannolikt framkommit även genom ett annat urval, men hade i vilket fall inte varit generaliserbara. Likaså var det nödgat att ta hänsyn till tidsaspekten i sammanhanget.

Den data som samlades in genom intervjuerna analyserades enligt ovan beskriven innehålls-analys samt fenomenografisk analysmodell (Dahlgren & Johansson, 2019 s. 184–188). Vid kvalitativa analyser av en stor mängd data, som i detta fall bestod av sju intervjuer med tillhörande ljudinspelningar och transkriberingar, är det omöjligt för mig att presentera all tillgängliga data. Min roll i sammanhanget blir en redaktörs roll där jag måste välja ut de mest centrala delarna för mitt resultat för att illustrera det innehåll som framkommit genom intervjuerna (Denscombe, 2018 s. 416) Viktigt att tillägga om analysen är också att den fenomenografiska analysen är beskrivande och utgår från forskarens subjektiva tolkning av data. Detta gör att studien blir svår att replikera. En forskare är förtrogen sitt insamlade material och analys och chansen att en annan forskare skulle sätta sig in i ett material och komma till samma slutsatser är därför liten (Denscombe, 2018 s. 419).

Ytterligare en aspekt är att metoden, om tid funnits, hade kunnat kompletteras med observationer. Detta hade ökat studiens tillförlitlighet, eftersom det alltid finns en risk att de intervjuade inte uttrycker sig i enlighet med hur de faktiskt gör. Dock innebär en metodkombination ofta en utökad tidsram samt att det är mer krävande för forskaren som i analysen då behöver jämföra och kontrastera fynden som framkommit med hjälp av de båda metoderna (Denscombe 2018 s .237).

8.2. Resultatdiskussion

I resultatdiskussionen kommer resultatet tolkas, diskuteras och förklaras utifrån studiens teoretiska ramverk samt sättas i relation till studiens bakgrund och tidigare forskning. Diskussionen kommer redovisas under två rubriker: *8.2.1. Hur, vad och varför lärarna arbetar med skrivundervisning* samt *8.2.2. Uppfattade språksyner*.

8.2.1. Hur, vad och varför lärarna arbetar med skrivundervisning

Inledningsvis går det att konstatera att lärarnas sätt att arbeta med skrivundervisning är olika. I resultatet går det att se influenser av både det som traditionellt kan benämnas som processskrivande (Strömquist, 2007), genrepdagagogik (Liberg, 2010) samt färdighetsträning (Bergman, 2007; Malmgren, 1996). Det finns också drag av det Malmgren (1996) benämner som erfarenhetspedagogiskt ämne, där undervisningen måste inrymma och utgå från elevernas erfarenheter eller etiska problem och andra värderingar av humanistisk karaktär. Viola, Andrea, Molly och Tove beskriver alla skrivundervisningen som något i hög grad går ut på att eleverna lär sig genom färdighetsträning och med vissa drag av genrepdagagogik. Sara och Kim beskriver sin undervisning med fler inslag av processskrivande. Ingen av lärarna i

intervjustudien har dock ett helt renodlat sätt att bedriva skrivundervisningen, även om ett sätt tenderar att vara mer dominerande än andra. Framför allt framträder kursplanen och kunskapskraven och den språksyn dessa dokument bär på som viktiga incitament för lärarna i den undervisning som de bedriver. Malmström (2017) och Palo och Manderstedt (2011) har båda konstaterat att styrdokumentet bär på en språksyn och att dessa också sipprar ner i lärarens pedagogiska ambitioner och vad denne anser vara möjligt och viktigt att göra med svenskämnet. Detta syns också i mitt resultat, där lärarna lägger stor vikt vid vad styrdokumentet och framför allt kunskapskraven och svenskämnets centrala innehåll säger, när de planerar sin undervisning. I vissa fall till den grad att utgångspunkten för undervisningen startar i kunskapskraven och vad som ska examineras, något som skulle kunna liknas vid någon slags bottom-up strategi där man i stället för att börja i läroplanens helhet och bearbeta sig från övergripande mål och värderingar ner till hur man kan examinera, planerar undervisningen utifrån en arbetsmetod. Resultatet är på intet sätt unikt; även Sturk (2022 s. 79–80) finner att lärarens skrivundervisning i hög grad styrs av läroplanen och att färdighetsdiskursen dessutom är dominerande eftersom resultatet av undervisningen ska bli mätbart i internationella likvärliga nationella mätningar av skrivfärdighet. Det går också att sätta i relation till det Kronholm-Cederberg (2005 s. 137–142) beskriver som en instrumentell skrivkultur som är styrd av kursinnehåll och att kunna beta av kunskapskrav, vilket inte heller är framgångsrikt. I stället för det instrumentella skrivandet bör läraren med sin skrivundervisning sträva efter att inta ett existentiellt perspektiv, eftersom detta då tillåter att undervisningen i första hand utgår från eleverna som skrivande individer som har något viktigt att uttrycka. En skrivundervisning som utgår från detta antagande gör eleverna till aktiva medskapare av undervisningen som faktiskt kan bidra med något eller uttrycka något om sitt reflexiva projekt (Kronholm-Cederberg 2005 s. 144), vilket också bidrar till en skrivundervisning där eleverna känner mening med att försöka erövra sitt språk. Samtidigt menar Randahl (2012) att lärare, oavsett om den orienterar sig mot skrivundervisning präglad av färdighetsträning eller exempelvis genrepedagogisk skrivundervisning båda potentiellt kan uppfylla kursmålen. Däremot menar Randahl (2012) att en alltför ensidig skrivundervisning ger eleverna en snäv bild av vad skrivande är.

Flera av lärarna uttryckte att innehållet i undervisningen skulle relatera till elevernas intressen och erfarenheter, även om en viss skepticism fanns bland lärarna att alltför mycket av undervisningens innehåll skulle utgå från detta. Skepticismen relateras främst till en tidspress och styrning av kunskapskrav som flera av lärarna uttrycker. Det finns ett stort fokus på att hinna med och beta av centralt innehåll och kunskapskrav i undervisningen. Detta till den grad att skolans övergripande mål får stå tillbaka lite. Tidspressen kommer också av att lärarna ibland upplever att de måste ta tid från undervisningen för att lära eleverna grunderna i skrivandet, vilket blir säkert kännbart för lärarna som undervisar på studieförberedande program, men såklart också yrkesförberedande program. Molly uttrycker exempelvis att hon ofta får lägga tid på mer grundläggande saker i skrivandet än vad hon först räknat med på ett studieförberedande program. Detta menar hon tar värdefull tid från att syssla med det som kanske blir verkligt meningsfullt för eleverna. En orsak till detta kan vara, precis som Varga (2014 s. 242) skriver, att det finns en förväntan hos lärarna att elever i ett visst stadiet ska ha en viss kompetens. En fara med detta är då att skrivandet än mer blir en färdighetsträning där läraren känner sig tvungen att förhålla sig till att träna skrivtekniker och mer mekaniserade förmågor av skrivandet genom checklistor och förebildstexter, i stället för att fokusera på ett lärostoff eller material som engagerar och intresserar. Detta kan sannolikt även komma sig av att skrivfärdigheter måste utgå från och fokuseras mot att bli godkända mätbara kunskaper i exempelvis nationella prov.

Elevernas intresse och motivation anses vara en faktor för en framgångsrik skrivundervisning (Kronholm-Cederberg 2005; Liberg et al. 2007; Sturk 2022; Szklarski 2011 m.fl.). Hur man gör något intressant eller motiverande finns det givetvis flera svar på och enligt Szklarski (2011) är ett sätt att relatera undervisningen till elevernas intressen, erfarenheter eller genom att utgå från att lärandeobjektet skulle vara användbart för eleverna i en direkt närtid eller i en nära framtid. I studien är det förhållandevis få som säger något om hur deras skrivundervisning skapar motivation eller i vilken grad de tar hänsyn till elevernas intresse. I stället framstår att erövra skrivandet som färdighet, att behärska olika genrer eller att kunna bearbeta texter genom processkrivande vara viktigare än själva innehållet i undervisningen. Detta syns inte minst när jag i intervjuerna frågar om hur lärarna väljer skrivuppgifter till sina elever. De flesta börjar då att prata om att de utgår från kunskapskraven alltså formen och hur de ska göra, innan de ens uttrycker hur de funderar på eleverna (*vem*) i relation till innehållet (*vad*). I andra fall uttrycker man att uppgifterna styrs av de resurser som finns att tillgå på skolan i form av skönlitteratur eller andra möjligheter som utgångspunkt för skrivundervisningen. Från skönlitteraturen, menar lärarna, kan man välja att bearbeta ämnen som är allmängiltiga eller utgå från teman i skönlitteraturen som delas av elevernas erfarenheter. Både Andrea och Sara säger att de brukar försöka välja ett undervisningsinnehåll som intresserar eleverna eller anknyter till deras erfarenheter. Huruvida innehållet de väljer faktiskt intresserar eller motiverar eleverna går inte att veta utan att ha intervjuat eleverna. Däremot finns det alltid en risk att läraren antar att det som denne väljer för undervisningens innehåll ska intressera och motivera eleverna, utan att egentligen veta om så är fallet. Endast en av lärarna i studien, Charlie, säger att innehållet är det val som måste gå före formen och att det innehållsliga valet måste utgå från ett ställningstagande från läraren om vilka värderingar eller tankar man vill plantera hos eleverna och som är viktigt för dem att tänka om. Detta påpekar även Sturk (2022 s. 86) är ett viktigt sätt att förbereda elevernas skrividentiteter som deltagare i ett demokratiskt samhälle.

Samtidigt framkommer hos lärarna att de tycker att skrivandet är viktigt därför att det är något de behöver behärska i det framtida vardags- och yrkeslivet och kunna delta i samhället som demokratiska medborgare. Men innehållet man fyller undervisningen med och hur man arbetar med undervisningen riskerar att bli odemokratiskt när den blir för mekaniserad eller fokuserar på färdigheter. Skrivande som det som några av lärarna i studien beskriver, där man utgår från att fokus i undervisningen ska utgå från formen och där eleverna ska lära sig skriva genom att checka texter mot checklistor eller efterlikna exempeltexter riskerar att förstärka elevernas känsla av att deras röst eller bidrag är ovidkommande i sammanhanget. Om undervisningens främsta fokus ska vara att eleverna uppfyller kunskapskraven kring korrekt språk, disposition och att skriva rätt saker för sammanhanget med rätt teknik blir det mekaniskt. Detta kan ses i ljuset av det Bergman (2007) och Sturk (2022) skriver om att lärarens främsta uppdrag bör vara hitta ett innehåll som är relevant för eleverna utifrån det demokratiserings- och samhällseliga ansvar skolan som institution har. Risken är annars att eleverna färdighets-tränas i att reproducera texter utan att ha någon kritisk textmedvetenhet.

I lärarnas undervisning förekommer, som ovan påpekat, en variation av olika sätt att undervisa om skrivande. Både processkrivande, färdighetsövande och genrepdagagogik är närvarande i olika grad i lärarnas klassrum. Det kreativa och fria skrivande omnämns av några av lärarna, men detta är bara ett skrivande som ges utrymme när det blir tid över i undervisningen. Detta kan vara mellan moment i undervisningen eller när det behövs utfyllnad. Lärarna nämner att de använder såväl feedback för att utveckla elevernas skrivande som gemensamma skrivprojekt i klassen, något som kan benämnas som scaffolding (Säljö, 2017; Vonna et al., 2015). Flera av lärarna ger uttryck för att de arbetar med skrivandet i den proximala utvecklingszonen där principen är att läraren och andra studiekamrater kan fungera som ett stöd för den som

håller på att erövra ny kunskap (Säljö, 2017 s. 260). Samtidigt finns en risk att denna undervisning vid en skrivundervisning som fokuserar på färdighetsträning stannar vid att lära språkliga redskap och att avkoda bokstäver och sätta samman meningar (Säljö 2014 s. 187). Det sociokulturella grundantagandet är att lärandet är kontextualiserat och socialt situerat, vilket också innebär att skrivandet och att förstå text kräver mer än att bara dechiffrera eller sätta samman bokstäver. Det kräver att individen är bekant med och en del av den kulturella gemenskapen texten har blivit till i samt att denne förstår kommunikationens regler. I relation till Ivaničs (2004 s. 223) 'multilayerd view of language' går detta att förstå utifrån att en färdighetsträning i form av lingvistiska färdigheter inte ger tillräckligt med förståelse för språk och hur det används. För att språket och skrivandet ska bli verkligt meningsfullt måste man också förstå dess kontext och situation. Detta var några av lärarna även inne på, bland annat Charlie, vilken uttrycker att skrivandet i den mening av att det blir en produkt som man tillverkar blir oviktig. Charlie menar att skrivandet är ett sätt att tänka vilket förutsätter att eleven förstår texter och hur de fungerar tillsammans med läsare i andra situationer och sammanhang.

Flera av lärarna uttryckte att skrivutvecklandet var svårt, inte minst feedback som både upplevdes tidsförödande och som om det inte alltid mottogs väl av eleverna. De kunde dock se att när de väl fick tid och möjlighet och ge feedback och då eleverna själva var intresserade av att ta del av denna så fungerade det bättre. Detta är också något som Hattie och Timperley (2007) sett i sina studier. Kamratrespons angav merparten av lärarna var särskilt svårt, eftersom eleverna inte hade tillräckliga kunskaper eller ett metaspråk som de kunde kommentera sina klasskamraters texter med. Dessutom upplevde lärarna att kamratrespons var känsligt eftersom eleverna då tvingades dela med sig av de egna skrivalstren och därmed också blotta sina svaga sidor eller mer intima funderingar, en risk även Løksengard Hoel (2001) identifierat.

En diskussion bör också föras kring skrivundervisningen som utgår från att eleven ska anpassa sig efter på förhand formulerade krav. Genrepedagogiken, processkrivandet och färdighetsträning genom checklistor kan alla kritiseras utifrån en motivationssynpunkt. Sara uppger att processkrivandet kan fungera skrivutvecklande och ger gärna eleverna möjligheter att bearbeta sina texter flera gånger utifrån feedback som de får. Det är dock en relevant fråga att ställa huruvida eleverna trycker att det är motiverande att skriva om en text flera gånger för att nå ett visst betyg. För eleven som är högpresterande kan betyg vara motiverande, men för den elev som tvärtom är lågpresterande kan detta snarare verka motivationsdödande (Hattie & Timperley, 2007). Processkrivande och feedback kan innebära att eleverna också känner regression i skrivandet, snarare än progression, vilket också gör att det finns en viss risk att eleven känner att skrivandet blir en meningslös skrivhandling där de skriver på lärarens uppmaning för ett betyg (Hattie, 2009; Liberg et al., 2007; Szlarski, 2011). I sådana fall kan gränsen bli hårfin mellan vad som blir skrivutvecklande och vad som bara blir att rätta till en text efter lärarens instruktion och uppmaning.

8.2.2. Uppfattade språksyner

Ett holistiskt synsätt på skrivande utgår från att skrivsituationer inte kan ses som isolerade händelser utan som något som inkluderar såväl mentala som sociala aspekter. Detta beskriver Ivanič (2004) genom sin modell *a multi-layered view of language* (se figur 1 ovan). Ivanič (2004 s. 241) m.fl. poängterar dock vikten av att flera sätt att närma sig skrivande än genom endast en dominerande språksyn är nödvändig för att eleverna bättre ska förståelse för språkets mentala såväl sociala aspekter. Genom att läraren därmed medvetandegör sig om sin egen

språksyn och undervisning kan denne också kompensera i undervisningen för att eleverna ska få möta fler än bara ett eller några få sätt att närma sig texter och skrivande. Detta tordes också ge eleverna bättre förståelse för skrivandets praktik och dess förmåga att vara utvecklande, såväl meningsfullt som upplevas ha en viktig funktion (Malmström, 2017). Det är också från detta grundantagande som studiens andra frågeställning kommer att diskuteras i förhållande till den bakgrund och tidigare forskning som tagits upp inledningsvis i uppsatsen.

Utifrån det den fenomenografiska analysen framträdde ur intervjumaterialet fem uppfattningar om syftet med elevers skrivande, vilka representerar fem språksyner. Dessa fem kategorier, A–E, kan alla säga representera och ha drag av Ivaničs (2004) skrivdiskurser. Kategori A: skriva för noggrannhet och korrekthet kan relateras till färdighetsdiskursen där framför allt skrivandet handlar om att behärska språket genom lingvistiska mönster och regler. Kategori B: skriva för intresse, lust och inspiration kan relateras till kreativitetsdiskursen där syftet är att innehållet i skrivandet är meningsfullt och att man genom att se andra goda texter och skriva mycket lär sig vad som är bra skrivande. Kategori C: skrivandet som process kan relateras till processdiskursen vilken innebär att man genom de mentala processerna som sker när man skriver och reviderar bemästrar skrivandet. Kategori D: skrivandet som ett sätt att erövra genrekompetens kan relateras till genrediskursen och huvudidén är att man genom att studera och använda texter skrivna för särskilda syften och sammanhang bli en bra skribent. Kategori E: skrivande som ett sätt att tänka och bli medveten kan relateras till och har flest drag av den sociopolitiska diskursen.

Den minst framträdande och mindre vanligt förekommande språksynen är uppfattningen om skrivande som något som ska ske genom lustfyllt och inspirerande kreativt skrivande. Detta tordes kanske inte vara helt konstigt då ämnes- och kursplanerna tolkas innehålla väldigt lite kreativt skrivande, vilket är beklagligt då detta potentiellt kan bidra till elevernas identitetsarbete (Malmström, 2017). Men även idén och språksynen att eleverna genom skrivandet ska tänka och bli mer medvetna (kategori E) är mindre vanligt förekommande. Det är egentligen bara en lärare, Charlie, vars språksyn mest orienterar sig åt det hållet. För Charlie är det viktigaste med skrivandet att det lär eleverna att de är deltagare i något större och att eleverna behöver en kritisk textmedvetenhet för att delta i detta något. Detta har flera likheter med Ivaničs (2004 s. 237–240) sociopolitiska diskurs där skrivandet är ett deltagande där man intar en kritisk medvetenhet och blir medveten om diskurser och genrer samt vad som formar detta utifrån makt och andra relationer. Vanligast förekommande är de språksynerna där skrivandet kan ses som färdighetsträning, eller som ett sätt att genom skrivprocess eller genrepedagogik bli en bättre skribent. Dessa språksyner är var för sig samtliga medel att nå målen med svenskundervisningen, men precis som Wirdenäs och Holmberg (2010), Ivanič (2004) och Randahl (2012) påpekar kan en alltför ensidig språksyn i skrivundervisningen göra att eleverna inte fullt kan greppa vad skrivande kan vara. I stället riskerar en alltför ensidig språksyn göra så att eleverna upplever att skrivandet bara handlar om att producera något för ett betyg, snarare än att skrivandet kan vara ett verktyg att uttrycka sina tankar, sin personlighet eller vad man nu önskar uttrycka. Likaså riskerar en alltför ensidig språksyn göra att eleverna inte erövrar kritisk textmedvetenhet (Sturk & Lindgren, 2019).

De sex skrivdiskurserna som Ivanič (2004) presenterar och som tjänat som teoretiskt ramverk mot min studie medvetandegör också att var och en av dessa språkdiskurser, eller språksyner, inte ger en hel bild av vad skrivande är, utan dessa språksyner förutsätter varandra för att vi ska förstå skrivandet i dessa sociokulturella kontext. Ivanič (2004) poängterar också att läraren bör vara medveten om dessa språksyner och kanske framför allt den egna och vad den möjliggör för syn på skrivande.

Är lärarna i denna studie medvetna om sina egna språksyner? Det är svårt att svara på, eftersom det blir ganska spekulativt. Jag tycker mig dock se, i ljuset av vad lärarna säger att de gör och varför de gör det, se en föreställning om att de i sin undervisning försöker göra skrivandet intressant, motiverande och givande för eleverna. Dock verkar framför allt styrningen genom kursplaner samt tidsaspekter göra det svårt att få till skrivundervisningen för eleverna så att skrivandet kan vara ett verktyg i ett demokratiskt samhälle eller för att stimulera till lustfyllt lärande och vara personligt utvecklande. Eller så är tolkningen av styrdokumentet sådan att eleverna genom att kunna behärska skrivandet som färdighet så har de fått verktygen att verka i ett demokratiskt samhälle. Kan man skriva en argumenterande text har man verktygen för att delta och påverka i samhället. En farhåga utifrån studiens resultat är däremot att eleverna kanske inte fått verktygen för kritiskt textmedvetenhet eller att kunna tänka om skrivandet och maktrelationer skrivandet bär med sig.

9. Slutsats

Resultat och studiens slutsatser kan inte anses generaliserbara utifrån studiens begränsade omfång. Men de slutsatser som går att dra utifrån denna studies resultat visar att det bland svensklärare finns olika sätt att arbeta med skrivundervisning och det förekommer olika språksyner samt att det sällan hos en individ återfinns endast en språksyn, utan förekomsten av flera varav en språksyn är mer dominant är vanligt. Denna eller dessa språksyner påverkar lärarens ideologi och didaktiska beslut och präglar dennes undervisning. Dessutom framkommer det att lärarens syn på skrivundervisningens syfte ofta bottenar i att det är viktigt därför att läroplanen uttrycker det och för syftet att det ska förbereda eleverna för att delta som aktiva samhällsmedborgare i ett kommande vardags- och yrkesliv. Hur man arbetar för att uppfylla detta syfte skiljer sig dock åt. Beroende på hur läraren tolkar läroplanen och framför allt ämnesplanen kan skrivundervisningen fokuseras på att eleverna ska förberedas för framtiden genom att öva skrivandet som färdighet, eller att de ska förbättra skrivandet genom skrivprocesser, eller att genom skrivandet bli genrekompetenta. Det finns därmed en tydlig koppling mellan hur lärarna väljer att arbeta med skrivundervisningen och de modeller och metoder som kan anses vara och ha varit dominerande i svensk pedagogisk forskning. Ett mindre vanligt förekommande fall var att eleverna ska förberedas för framtiden genom att skrivandet ska ge eleverna verktyg för kritiskt textmedvetenhet och att utifrån elevernas intressen eller erfarenheter lära dem att tänka med pennan. Oavsett språksyn kan skrivundervisningen och elevernas skrivande ändå uppfylla svenskämnetts målsättningar för skrivandet, även om det ger en snäv bild av vad skrivande är och potentiellt inte ger eleverna möjligheter i samma utsträckning att reflektera över språket och bli kritiskt medvetna, eller att använda skrivandet för personlig utveckling.

Denna studie, som föddes ur tidigare litteraturstudie vilken handlade om elevers attityder till skrivundervisning (Stengård, 2021), visar att en viktig framgångsfaktor för skrivundervisning är just att eleverna förstår syftet med skrivundervisningen och att de känner sig intresserade, motiverade och att de känner att lärandeobjektet är användbart för dem. En slutsats från denna studie är att lärarna i hög utsträckning utgår från styrdokumentet vid planerandet och genomförandet av undervisningen, snarare än att utgå från vilka eleverna är och de erfarenheter och intressen de har. Detta riskerar att göra skrivundervisningen mekanisk och instrumentell och att eleverna inte förstår syftet med skrivundervisningen och inte heller erövrar de kompetenser de behöver för att vara aktiva demokratiska medborgare i samhällslivet. Det är därför viktigt att läraren inte bara är medveten om den egna språksynen, utan också försöker kompensera för de språksyner som inte är dominerande i undervisningen för att ge en mer allsidig skrivundervisning.

10. Sammanfattning

Skrivundervisningen i skolan kan läggas upp på många olika sätt och har syftet att lära eleverna skriva för olika syften, situationer och sammanhang. Förutom detta ska också skrivundervisningen i skolan förbereda eleverna för att delta i samhället i ett framtida yrkes- och arbetsliv och som medborgare i ett demokratiskt samhälle. Men skrivandet är också ett verktyg som skapar mening i världen och tillåter människor att uttrycka sin personlighet. Utgångspunkten i denna studie utgick från tidigare litteraturstudie (Stengård, 2021) där elevernas upplevelse av skrivundervisning var i fokus och där resultatet visade att eleverna många gånger hade svårt att se meningen med skrivandet i skolan.

Denna studies syfte var därför att undersöka lärares syn på skrivandets syfte och vilka språksyner skrivundervisningen präglas av. Följande frågeställningarna har därför legat till grund för studien och besvarats:

- (1) Hur arbetar lärarna med skrivundervisning?
- (2) Vilken språksyn och uppfattning kring skrivandets syfte kan uppfattas utifrån lärarnas utsagor?

Bakgrund och tidigare forskning visar att det är framför allt tre metoder för skrivundervisning som har en relativt stark ställning i Sverige. Dessa visar att processskrivandet, genrepedagogiken och färdighetsträning är vanligt förekommande tillvägagångssätt i skrivundervisningen. Den forskning som har gjorts om språksyner visar att både styrdokument och lärare brukar ha drag åt särskilt en dominerande språksyn, även om flera kan förekomma. Samtidigt visar forskning också att skilda språksyner har svårt att förmedla en holistisk bild av vad skrivande är och att om flera språksyner får skina igenom i undervisningen så tenderar detta ge bättre förutsättningar och mix i skrivundervisningen.

I denna studie har lärare intervjuats om hur de bedriver sin skrivundervisning, vad de jobbar med i skrivundervisningen och varför de arbetar med skrivundervisning. Utifrån vad lärarna säger i intervjuerna har en analys gjorts för att synliggöra de språksyner som framträder ur lärarnas utsagor med hjälp av Ivaničs (2004) skrivdiskurser och det sociokulturella perspektivet på lärande som ett teoretiskt ramverk. Det som framkommer ur studien är att lärarna arbetar med skrivandet genom processskrivande, genrepedagogik samt färdighetsträning. Endast en av lärarna i studien uttrycker att arbetsformen är sekundär eftersom skrivandets innehåll och vilka verktyg som skapas för tänkande och kritisk medvetenhet genom skrivundervisningen är primär. Överensstämmande med tidigare forskning går det att se att lärarna är medvetna om de brister olika metoder bär med sig. Likaså går det att se att lärarna tenderar att ha en dominerande språksyn framför de andra, vilket också visar sig i hur de pratar om sin praktik. Oavsett språksyn och hur läraren bedriver skrivundervisningen i sin praktik kan den potentiellt uppfylla målen i ämnesplanen. En alltför ensidig skrivundervisning riskerar dock att eleverna inte får möta flera sätt att skriva vilket potentiellt kan begränsa deras möjligheter i samhällsliv och deras kritiska textmedvetenhet.

Metoden tillåter dock inte att undersöka huruvida lärarnas språksyn som yttrar sig genom intervjuerna faktiskt ser likadan ut i klassrumspraktiken. För detta hade intervjuer kombinerat med observationer kunnat ge en mindre subjektiv bild. Tidigare forskning har dock visat att en språksyn är dominerande och att det visar sig i såväl lärarens ideologi, teori och praktik, vilket gör att de uppfattningar som framkommer troligen varit överensstämmande.

11. Vidare forskning

Under skrivandets gång har jag hunnit fundera både över min egen skrivundervisning och hur man kan stötta eleverna i sitt skrivande. Något som framkommer i denna studie är feedback och responsens komplexitet. Samtliga lärare som intervjuats i studien uttrycker att feedback är en viktig del av skrivutvecklingen och att de önskade att de hade mer tid att arbeta med detta. Samtidigt framkommer det i tidigare forskning att feedbackens effekt kan ifrågasättas, eftersom den måste ges vid ett tillfälle där eleven är mottaglig och när eleven själv är intresserad av feedbacken. Även i denna studie uttrycker en lärare att feedbacken många gånger till och med mottas och ses som ett straff till eleven från läraren. Därför vore det intressant att vidare undersöka feedbackens inverkan på skrivundervisningen, särskilt ur ett elevperspektiv. Vilken feedback fungerar bra ur elevsynpunkt? Hur bygger läraren och eleven det gemensamma metaspråket för att feedback ska bli effektiv? Ytterligare forskning på denna studies ämne vore också intressant fast med en metodkombination där både elever och lärare intervjuades, likaså att observationer gjordes och en analys gjordes av vissa elevtexter. En sådan studie hade kunnat undersöka vad lärarna säger och gör, samt var eleverna säger och gör samt hur skrivuppgifterna faktiskt ser ut. I en sådan studie hade det varit intressant att höra elevernas perspektiv på hur de tycker att de lär sig bäst. Genom genrepedagogik, färdighets-
träning, processkrivande eller på annat sätt?

Källförteckning

- Andersson Varga, P. (2014). *Skrivundervisning i gymnasieskolan: svenskämnets roll i den sociala reproduktionen*. Diss. Göteborg: Göteborgs universitet. Tillgänglig på internet: https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/37061/1/gupea_2077_37061_1.pdf
- Bergman, L. (2007). *Gymnasieskolans svenskämnen: en studie av svenskundervisningen i fyra gymnasieklasser*. Diss. Lund: Lunds universitet.
- Dahlgren, L.O. & Johansson, K. (2019). "Fenomenografi" I: Fejes, A. & Thornberg, R. (red.). *Handbok i kvalitativ analys*. 3:e uppl. Stockholm: Liber. s. 179–192.
- Denscombe, M. (2018). *Forskningshandboken: för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. 4:e uppl. Lund: Studentlitteratur.
- Dysthe, O. (1996). *Det flerstämmiga klassrummet*. Lund: Studentlitteratur.
- Eriksson Barajas, K., Forsberg, C. & Wengström, Y. (2013). *Systematiska litteraturstudier i utbildningsvetenskap: vägledning vid examensarbeten och vetenskapliga artiklar*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Fejes, A. & Thornberg, R. (red.). (2019). *Handbok i kvalitativ analys*. 3:e uppl. Stockholm: Liber.
- Folkeryd, J. Wiksten. (2006). *Writing with an attitude: appraisal and student texts in the school subject of Swedish*. Diss. Uppsala: Uppsala universitet.
- Graham, S. & Sandmel, K. (2011). "The Process Writing Approach: A Meta-analysis". *The Journal of educational research* (Washington, D.C.), vol. 104, no. 6. s. 396–407.
- Hales, P. D. (2017). "'Your writing, not my writing': Discourse analysis of student talk about writing". *Cogent education*, vol. 4, no. 1.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). "The Power of Feedback". *Review of educational research*. vol.77, no. 1. s. 81–112.
- Hoel, T. Løkensgard. (2001). *Skriva och samtala: lärande genom responsgrupper*. Lund: Studentlitteratur.
- Holmberg, P. (2008). *Genrepedagogik i teori och praktik – Nyretorik och Sydneyskolan i två gymnasielärares klassrum*. Tillgänglig online: https://ipd.gu.se/digitalAssets/1269/1269932_Genrepedagogik_i_teori_och_praktik.pdf
- Ivanič, R. (2004). "Discourses of Writing and Learning to Write". *Language and education*. vol. 18, no. 3. s. 220–245. Tillgänglig på internet: <https://eprints.lanccs.ac.uk/id/eprint/3948/1/ivanic1.pdf>
- Jacobsen, D.I. (2017). *Hur genomför man undersökningar? Introduktion till samhällsvetenskapliga metoder*. 2:a uppl. Lund: Studentlitteratur.
- Kronholm-Cederberg, A. (2005). *Om skrivandets villkor: unga människors berättelser om skrivandet i gymnasiet*. Lic.-avh., Vasa: Åbo Akademi.
- Ledin, P., Holmberg, P., Wirdenäs, K. & Yassin, D. (2012). "TOKIS: En skrivpedagogisk modell för textaktiviteter och textsamtal i skolan". *Resultatdialog 2013*. Stockholm:

- Vetenskapsrådet. Tillgänglig på internet:
<http://oru.divaportal.org/smash/get/diva2:663605/FULLTEXT01.pdf>
- Liberg, C., Hyltenstam, K., Myrberg, M., Frykholm, C-U., Hjort, M., Nordström, G.Z, Wiklund, U. & Persson, M. (red.). (2007). *Att läsa och skriva: forskning och beprövad erfarenhet*. [Rev. uppl.] Stockholm: Myndigheten för skolutveckling. Tillgänglig på internet: <https://docplayer.se/22528-Att-lasa-och-skriva-forskning-och-beprovad-erfarenhet.html>
- Liberg, C. (2010). "Genrepedagogik i ett didaktiskt perspektiv". I: Olofsson, M. (red.) *Symposium 2009: Genrer och funktionellt språk i teori och praktik*. Stockholm: Stockholms universitets förlag. s. 303–317.
- Liberg, C. (2017). "Att vara lärare – den didaktiska reliefen" I: Lundgren, U.P., Säljö, R. & Liberg, C. (red.) *Lärande, skola, bildning*. 4:e utg. (rev.). Stockholm: Natur & Kultur. s. 203–264.
- Luke, A. (1996). "Genres or power? Literacy education and the production of capital". I: Ruqaiya, H. & Geoff, W. (red.) *Literacy in society*. London: Longman. s. 308–338.
- Malmgren, L-G. (1996). *Svenskundervisning i grundskolan*. 2 uppl. Lund: Studentlitteratur.
- Malmström, M. (2017). *Synen på skrivande: Föreställningar om skrivande i mediedebatter och gymnasieskolans läroplaner*. Diss. Lund: Lunds universitet. Tillgänglig på internet: https://lucris.lub.lu.se/ws/portalfiles/portal/23809671/Malmstro_m_Synen_pa_skrivande.pdf
- Norberg Brorsson, B. (2007). *Man liksom bara skriver: skrivande och skrivkontexter i grundskolans år 7 och 8*. Diss. Örebro: Örebro universitet. Tillgänglig på internet: <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:137474/FULLTEXT01.pdf>
- Parmenius Swärd, S. (2008). *Skrivande som handling och möte: Gymnasieelever om skrivuppgifter, tidsvillkor och bedömning i svenskämnet*. Diss. Malmö: Malmö högskola. Tillgänglig på internet: <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:mau:diva-7502>
- Palo, A. & Manderstedt, L. (2011). "Texter, språk och skrivande med utgångspunkt i de nya kurs- och ämnesplanerna i svenska". *Educare – Vetenskapliga skrifter*. 1, s. 91–113. Tillgänglig på Internet: <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:mau:diva-1123>
- Peel, A. (2014). "Writing between the Lines: Aaliyah's Dialogic Strategies for Overcoming Academic Writing Disengagement". *Journal of language & literacy education*. vol. 10, no. 1.
- Randahl, A-C. (2012). *Oftast är vi ganska fria: Eleverna, skrivandet och skrivundervisningen i tre gymnasieklasser*. Lic.-avh. Göteborg: Göteborgs universitet. Tillgänglig på Internet: <http://hdl.handle.net/2077/30418>
- Schleppegrell, Mary J. (2004). *The language of schooling: a functional linguistics perspective*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Skolverket. (2011). *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011*. (2011). Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2022). *Så använder du läroplanen, examensmålen och ämnesplanerna*. Tillgänglig på internet: <https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/laroplan-program-och-amnen-i-gymnasieskolan/sa-anvander-du-laroplanen-examensmalen-och-amnesplanerna> (Hämtad 2022-05-09)

- Stengård, A. (2021). *Det meningsfulla skrivandet: Om gymnasieelever och ungdomars attityder till skrivande i skolan*. Högskolan Dalarna. Tillgänglig på internet: <https://www.divaportal.org/smash/get/diva2:1637548/FULLTEXT01.pdf>
- Strömquist, S. (2007). *Skrivprocessen: teori och tillämpning*. 3:e omar. och utök. uppl. Lund: Studentlitteratur.
- Sturk, E. (2022). *Writing across the curriculum in compulsory school in Sweden*. Diss. Umeå: Umeå universitet. Tillgänglig på internet: <http://umu.diva-portal.org/smash/get/diva2:1654138/FULLTEXT01.pdf>
- Sturk, E. & Lindgren, E. (2019). "Discourses in Teachers' Talk about Writing". *Written Communication*. vol. 36, no. 4. s. 503–537.
- Szklarski, A. (2011). "Pupils' experience of being motivated to learn in school: An empirical phenomenological study". *Teaching Science*. vol. 57. s. 43–48.
- Säljö, R. (2017) "Den lärande människan – teoretiska traditioner" I: Lundgren, U.P., Säljö, R. & Liberg, C. (red.) *Lärande, skola, bildning*. 4:e utg. (rev.). Stockholm: Natur & Kultur. s. 203–264.
- Säljö, R. (2014). *Lärande i praktiken: ett sociokulturellt perspektiv*. 3:e uppl. Lund: Studentlitteratur.
- Vetenskapsrådet. (2017). *God forskningssed*. Stockholm: Vetenskapsrådet. Tillgänglig på internet: https://www.vr.se/download/18.2412c5311624176023d25b05/1555332112063/God-forskningssed_VR_2017.pdf
- Vonna, Y., Mukminatien, N. & Laksmi, E.D. (2015). "The effect of scaffolding techniques on students' writing achievement". *JPH (Jurnal Pendidikan Humaniora)*. vol. 3, no. 1. s. 227–223.
- Wirdeñäs, K. & Holmberg, P. (2010). "Skrivpedagogik i praktiken: Textkedjor, textsamtal och texttypologier i tre svensklärares klassrum". *Språk och stil (Uppsala, Sweden: 1991)*. vol. 20. s. 105–131.

Bilagor

Bilaga 1: Intervjuguide

Allmänna frågor

Berätta lite om ditt yrkesliv.

Vad är din utbildningsbakgrund?

Hur länge har du arbetat som lärare?

Vilken är din ämneskombination?

På vilka program undervisar du?

Vilka svenskkurser undervisar du i just nu?

Skrivande

Hur arbetar du med skrivandet i undervisningen?

Hur väljer du skrivuppgifter till dina elever?

Hur arbetar du med att eleverna ska få utveckla sina texter?

Arbetar du med respons i undervisningen? Hur gör du det?

Hur ser du på lärarrespons i skrivandet?

När fungerar responsen bäst?

Hur uppfattar du som lärare att responsen mottas av elever?

Arbetar du med uppföljning av skrivandet? I sådant fall hur?

Brukar du ha gruppuppgifter för skrivandet ibland? Hur brukar det fungera?

Kan du beskriva din uppfattning av elevernas intresse för skrivandet?

Hur arbetar du för att stimulera elevernas lust att skriva?

Hur väl tycker du att skrivuppgifter fyller syftet att skapa lust?

Hur arbetar du med skrivandet för deras personliga utveckling?

Hur väl tycker du att skrivuppgifter fyller syftet att vara personligt utvecklande?

Är det något du vill tillägga?

Bilaga 2: Informationsbrev till deltagare

Studie om skrivundervisning - information till medverkande i intervjustudie

Jag heter Amy Stengård och ska snart avlägga min ämneslärarexamen för gymnasiet. Det sista momentet innan examen är ett självständigt arbete som kommer presenteras vid Högskolan Dalarna. Det självständiga arbetet är en svenskdidaktisk studie som har relevans för undervisningen och den undersökning jag ska genomföra behandlar skrivundervisningen i svenskämnet på gymnasieskolan.

Jag är intresserad av att undersöka hur svensklärare arbetar med skrivutvecklande undervisning och skrivande i gymnasieskolan utifrån läroplanen. För studien önskar jag intervjua sju lärare och mitt insamlade material kommer sedan att analyseras och redovisas i min uppsats. Med uppsatsen hoppas jag kunna bidra med att öka kunskapen kring gymnasielärares skrivundervisning i gymnasieskolans svenskämne.

Du tillfrågas härmed om deltagande i denna undersökning. Ditt deltagande i studien innebär att du deltar vid en intervju, antingen genom ett fysiskt möte eller via digital mötesform. Intervjun beräknas ta omkring 20–30 minuter och spelas in. Den inspelade intervjun kommer att behandlas konfidentiellt och ditt namn och skolans namn kommer att fingeras för att lärare och/eller elever inte ska kunna identifieras. Den enda som kommer ha tillgång till ljudinspelningarna och anteckningarna är jag. Det insamlade materialet kommer inte användas i annat syfte än för det självständiga arbetet och kommer efter det att arbetet blivit godkänt raderas.

Ditt deltagande i undersökningen är helt frivilligt. Du kan när som helst avbryta ditt deltagande utan närmare motivering.

Ytterligare upplysningar eller om du undrar något angående min studie så får du gärna höra av dig till mig på e-postadressen: [REDACTED]@du.se eller till min handledare [REDACTED] på Högskolan Dalarna (e-post: [REDACTED]@du.se).

Arboga 2021-12-05

Med vänlig hälsning

Amy Stengård

Lärarstuderande för Ämneslärarexamen, gymnasieskolan

Högskolan Dalarna