



HÖGSKOLAN
DALARNA

Examensarbete 2 för ämneslärarexamen inriktning 7–9

Avancerad nivå

Gemensamt skrivande i skrivundervisningen



**En empirisk studie om lärares uppfattningar gällande 2022
års kursplan och dess inverkan på skrivundervisningen i
svenskämnet för årskurs 7–9.**

Författare: Emelie Rajic och Johanna Eén
Handledare: Marie Nordmark
Examinator:
Ämne/huvudområde: Svenska årskurs 7–9
Kurskod: ASV259
Poäng: 15 hp
Examinationsdatum:

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

Syftet med den här uppsatsen är att undersöka lärares uppfattningar om skrivundervisningen och det gemensamma skrivandet. Uppsatsen är en kvalitativ studie som analyserar och diskuterar tio lärares syn på sin skrivundervisning i förhållande till läroplanen, Lgr22 samt deras uppfattningar om införandet av det gemensamma skrivandet. Det empiriska materialet har inhämtats genom semistrukturerade intervjuer och uppsatsen vilar på den sociokulturella teorin där lärande sker i samspel med andra.

I den nya kursplanen för svenskämnet i årskurs 7 - 9 finns numera det gemensamma skrivandet med i det centrala innehållet. Vilket är nytt för läroplanen men utifrån vårt resultat uppger lärarna att de har använt ett gemensamt skrivande redan innan den nya kursplanen implementerades. Resultatet visar att lärare har en liknande syn på hur ett gemensamt skrivande kan användas i skrivundervisningen då majoriteten lärare anser att det gemensamma skrivandet är ett didaktiskt verktyg som de använder i helklass för att inleda ett nytt arbetsområde men som sedan mynnar ut i ett enskilt skrivande och i en enskild bedömning. Vidare visar resultatet att merparten av lärarna inte har ändrat sina tidigare planeringar i samband med implementeringen av den nya kursplanen. I resultatet kan vi utläsa ett mönster av att lärarna ser användandet av texttyper som centralt för skrivundervisningen och utifrån att kriterierna kring texttyperna inte har ändrats i den nya kursplanen har lärarna valt att inte ändra sina tidigare planeringar.

Nyckelord: skrivundervisning, kursplan, högstadiet, lärare, sociokulturella perspektivet

Innehåll

1.	Inledning	2
2.	Syfte och frågeställningar	2
3.	Bakgrund	2
	3.1 Skolans styrdokument	3
	3.2 Cirkelmodellen	4
4.	Tidigare forskning om gemensamt skrivande	5
5.	Teoretiskt perspektiv	6
	5.1 Det sociokulturella perspektivet.....	6
6.	Metod	8
	6.1 Semistrukturerade intervjuer	8
	6.2 Urval	9
	6.3 Genomförande.....	9
	6.4 Validitet, reliabilitet och generaliserbarhet	10
	6.5 Etiska aspekter	11
	6.6 Bearbetning och analys	11
	6.6.1 Bearbetning av transkription.....	12
	6.6.2 Analysens tillvägagångsätt.....	12
7.	Resultat och analys	13
	7.1 Vilka uppfattningar har lärare om sin skrivundervisning utifrån kursplanen, Lgr 22, i svenskämnet för årskurs 7 - 9?	13
	7.1.1 Styrdokumentens betydelse i skrivundervisning	13
	7.1.2 Målet med skrivundervisningen	16
	7.2 Vilka uppfattningar har lärare om införandet av det gemensamma skrivandet i svenskämnet för årskurs 7 - 9?.....	16
	7.2.1 Gemensamt skrivande.....	17
	7.2.2 Bedömningar för gemensamt skrivande.....	19
8.	Diskussion	20
	8.1 Metoddiskussion	20
	8.2 Resultatdiskussion.....	22
	8.2.1 Vilka uppfattningar har lärare om sin skrivundervisning utifrån kursplanen, Lgr 22, i svenskämnet för årskurs 7 – 9?	22
	8.2.2 Vilka uppfattningar har lärare om införandet av det gemensamma skrivandet i svenskämnet för årskurs 7 - 9?	23
9.	Slutsats	25
10.	Vidare forskning	25
	Referenslista	25
	Bilaga 1	29
	Informationsbrev	29
	Bilaga 2	31
	Intervjufrågor	31
	Bilaga 3	32
	Dokumentation av skriv- och arbetsprocessen vid parskrivande	32

1. Inledning

Den nya läroplanen, Lgr 22, (Skolverket, 2022) för grundskolan började gälla hösten 2022. I samband med detta infördes en ny kursplan i svenskämnet för grundskolan där skrivundervisningens riktlinjer ändrats samt att det gemensamma skrivandet har lagts till i det centrala innehållet. Det gemensamma skrivandet är nytt i kursplanen från 2022 och står explicit i kursplanen. Det gemensamma skrivandet avser, enligt Skolverket (2022), skrivande i samverkan med andra elever eller lärare. Enligt tidigare forskningsresultat är ett gemensamt skrivande ett bra didaktiskt verktyg (undervisningsverktyg) utifrån ett lärandeperspektiv (Nordmark, 2014, Norberg Brorsson, 2007 och Westman, 2009). Utifrån att kursplanen i svenska är relativt ny finns det lite forskning om implementeringen av den och de förändringar som finns i skrivundervisningen. Detta fick oss att vilja undersöka vilka uppfattningar lärare har om sin skrivundervisning i relation till de nya styrdokumenterna samt vilka uppfattningar de har om införandet av ett gemensamt skrivande.

I denna uppsats vill vi därmed bidra till forskning gällande gemensamt skrivande i skrivundervisningen i svenska då det gemensamma skrivande kan bidra till att eleverna utvecklas och lär i samspel med varandra.

2. Syfte och frågeställningar

Uppsatsens syfte är att undersöka hur lärare för årskurs 7 – 9 ser på sin skrivundervisning och hur de ser på införandet av det gemensamma skrivandet som numer finns explicit utskrivet i det centrala innehållet för svenskämnet (Skolverket, 2022). Med utgångspunkt i uppsatsens syfte har följande frågor formulerats:

1. Vilka uppfattningar har lärare om sin skrivundervisning utifrån kursplanen, Lgr 22, i svenskämnet för årskurs 7 - 9?
2. Vilka uppfattningar har lärare om införandet av det gemensamma skrivandet i svenskämnet för årskurs 7 - 9?

Den första frågan besvarar lärares syn på sin skrivundervisning utifrån kursplanen för Lgr 22. Den andra frågan besvarar lärares uppfattningar om införandet av ett gemensamt skrivande.

3. Bakgrund

I följande kapitel presenteras studiens bakgrund. Bakgrunden till den här uppsatsen utgår från skolans styrdokument och dess inverkan på skrivundervisningen i svenskämnet i årskurs 7 – 9.

3.1 Skolans styrdokument

I följande avsnitt presenteras inledningsvis skolans övergripande styrdokument, läroplanen och kursplanerna. Sedan presenteras de förändringar som skett i skrivundervisningen i samband med införandet av den nya kursplanen för svenskämnet för årskurs 7 - 9. Därefter presenteras det gemensamma skrivande vilket även diskuteras utifrån ett historiskt perspektiv genom de tre senaste kursplanerna i svenska för årskurs 7 - 9. Avslutningsvis kopplas det gemensamma skrivandet med det sociokulturella perspektivet.

Läroplanen och kursplanerna är de styrdokument som alla verksamma inom skolan behöver förhålla sig till (Skolverket, 2022). Läroplanen är det övergripande styrdokumentet som berör alla oavsett ämne medan kursplanen avser ett specifikt ämne. Läroplanen är uppdelad i två delar där del ett omfattar skolans värdegrund och uppdrag medan del två omfattar övergripande mål och riktlinjer. Båda delarna ska genomsyra all undervisning på skolan samt så ska all personal på skolan förhålla sig till dem (Skolverket, 2022). Det finns en kursplan till varje ämne i grundskolan och den berör vilka delar som utbildningen, i det ämnet, ska fokusera på. Kursplanens syfte och det centrala innehållet i kombination med del ett och två av läroplanen är viktiga verktyg för lärare vid genomförande av undervisning med god kvalitet (Skolverket, 2022). Enligt Skolverket (2022) så ger kursplanen ramar till undervisningen medan syftet ringar in utgångspunkterna för ämnet och det centrala innehållet anger ämnets obligatoriska kunskapsinnehåll.

Under hösten 2022 infördes en ny läroplan vilken hade en del förändringar sedan 2011 års läroplan. I den nya kursplanen för svenska i årskurs 7 - 9 har nya formuleringar och omformuleringar gjorts och svenskämnets karaktär har lyfts fram samt har omfattningen av det centrala innehållet setts över (Skolverket, 2022). Gällande förändringar i kursplanen för skrivundervisningen är den mest framträdande förändringen införandet av gemensamt skrivande (Skolverket, 2022). Gemensamt skrivande är en undervisningsform där eleverna skriver tillsammans; parvis, i grupp, med lärare eller med stöttning av lärare (Skolverket, 2022). Införandet av det gemensamma skrivandet avser stärka elevernas skrivutveckling då undervisningsmetoden är tänkt att vara ett komplement till det enskilda skrivandet (Skolverket, 2022).

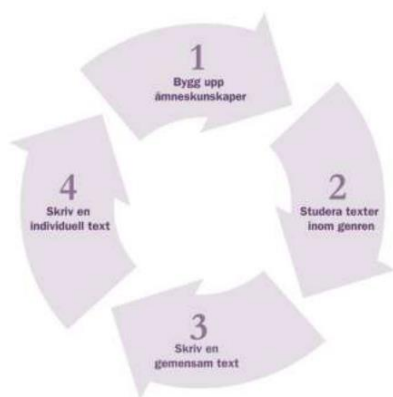
Under rubriken ämnets karaktär och uppbyggnad i Lpo 94 (Skolverket, 1994) lyfts språk och litteratur som ett arbetssätt för gemensamma upplevelser dock finns det inget som explicit diskuterar gemensamt skrivande utan fokus hamnar på gemensamma samtal där eleverna ska reflektera och diskutera sina kunskaper muntligt. 17 år senare nämns gemensamt arbetssätt i Lgr 11 (Skolverket, 2011) då Skolverket, i det centrala innehållet, tar upp hur man kan skapa egna och gemensamma texter vilket även finns med i ämnets syfte men det är först ytterligare 11 år senare som det gemensamma skrivandet finns explicit utskrivet i kursplanen i svenska för årskurs 7 - 9 (Skolverket, 2022).

Enligt forskare som Swärd (2008), Nordmark (2014), Nordenfors (2011) och Johansson (2014) finns det många fördelar med ett gemensamt skrivande som exempelvis att man lär i samspel av varandra vilket då kan kopplas till det sociokulturella perspektivet (Vygotskij, 1934/2001). Detta uppmärksammade Skolverket redan i Lpo 94 då de nämnde att språket utvecklas i ett socialt samspel med andra. Dock tog det flera år innan Skolverket (2022) valde

att lägga till det gemensamma skrivandet explicit i kursplanen som ett centralt innehåll och därigenom synliggjorde ett gemensamt arbetssätt. Detta trots att Skolverket har publicerat forskningsartiklar om fördelarna med att arbeta gemensamt och därigenom förespråkade bland annat cirkelmodellen som arbetssätt för att främja lärande och möta alla elever i deras lärande (Lindh, 2015).

3.2 Cirkelmodellen

I detta avsnitt presenteras cirkelmodellen som är en modell som utvecklar elevernas kunskap om skrivande och dess innehåll (Skolverket, 2017).



Figur 1. Cirkelmodellen (Skolverket, 2017, s. 4).

Cirkelmodellen är en modell som används för att ge alla elever möjlighet att förstå hur olika texter byggs upp genom olika typer av språkmönster. Cirkelmodellen delas upp i fyra olika faser av aktiviteter för att underlätta elevernas kommande enskilda skrivande: *bygg upp ämneskunskaper*, *studera texter inom genren*, *skriv en gemensam text* och *skriv en individuell text* (Skolverket, 2017).

I den första fasen *bygg upp ämneskunskaper* byggs ämnets kunskaper upp och huvudfokuset är främst riktat till textens innehåll. I den andra *studera texter inom genren* fasen läser eleverna tillsammans med läraren en exempeltext i samma skrivområde som eleverna ska skriva den enskilda texten om. I denna fas tas även exempeltexten isär och undersöks med syfte att finna typiska textdrag och mönster i texten för att sedan underlätta det enskilda skrivandet. I den tredje fasen *skriv en gemensam text* skrivs en gemensam text utifrån den valda texttypen. I denna fas är det av största vikt att läraren styr skrivandet dock i samspel med eleverna för att eleverna ska se hur texten i sin tur växer fram. I den fjärde fasen *skriv en individuell text* skrivs en text enskilt eller gemensamt i par. Läraren fortsätter även i den fjärde fasen att vägleda eleverna i form av stöttning, respons och feedback såväl vad det gäller språklig som innehållsmässigt (Skolverket, 2017).

4. Tidigare forskning om gemensamt skrivande

I följande kapitel diskuteras inledningsvis det gemensamma skrivandet i relation till det enskilda skrivandet. Därefter presenteras styrdokumentens inverkan på skrivundervisningen samt lärares syn på sin skrivundervisning i relation till ett gemensamt skrivande med stöttning som metod. Avslutningsvis diskuteras utmaningar vid bedömning.

Gemensamt skrivande kan ses som en utgångspunkt för lärande (Norberg Brorsson, 2007) då elever behöver ett närvarande stöd i sitt skrivande (Nordmark, 2014). Den sociala faktorn har en viktig roll vid inläring och vid lärande (Boström & Svantesson, 2007). Enskilt skrivande kan ses som en text som skrivs av en enskild elev. Detta är den vanligaste formen av skrivande i skrivundervisningen (Nordmark, 2014). Det gemensamma skrivandet och det enskilda skrivandet kan inte ses som åtskilda utan elevernas skrivande sker oftast i grader mellan dessa (Nordmark, 2014) då även det enskilda skrivandet sker i samspel med andra elever. Det gemensamma skrivandet sker exempelvis i form av grupparbete men det innebär inte att eleverna faktiskt skriver texten tillsammans, fastän de förväntas göra en gruppuppgift (Nordmark, 2014).

Enligt Norberg Brorsson (2007) är många elever ensamma i sitt skrivande och detta kan i sin tur påverka deras inställning till skrivandet. I stället för att eleverna ser sig själva som skribenter, fokuserar de på att slutföra en uppgift. Detta leder i sin tur till att eleverna har bristande engagemang i själva skrivandet. Även med ett gemensamt skrivande kan elevers uppfattning av skrivandet påverkas och spänningar kan uppstå mellan elever och deras självständighet (Nordmark, 2014). Nordmark (2014) kallar detta för ett spänningsfält mellan det gemensamma skrivandet och det individuella skrivandet. Hon poängterar dock att det gemensamma skrivandet är en viktig del i skrivundervisningen då eleverna behöver stöd i skrivandet. Norberg Brorsson (2007) diskuterar spänningsfältet utifrån att elever som är ensamma i sitt skrivande kan få ett påverkat förhållningssätt till skrivprocessen eftersom eleverna behöver förstå hur de ska skriva något i stället för att bara skriva. Westman (2009) diskuterar även hon kring elevens enskilda möte av ett stort och nytt innehåll och menar att eleven ensam får i uppgift att sortera kunskapen och ensam göra en avvägning om vad som är viktigt att lära sig. Norberg (2015) kopplar det enskilda skrivandet till att det saknas explicit skrivundervisning i skolorna och att det är därför elever lämnas ensamma i sitt skrivande efter muntliga genomgångar eller skriftliga instruktioner. Vidare nämner Norberg (2015) att lärare uppfattar att eleverna själva kan fullfölja uppgiften och att lärare därmed anser att deras uppgift snarare blir att bedöma och utvärdera uppgiften än att gemensamt skriva med eleverna och på så vis hjälpa dem fullfölja texten (Norberg, 2015).

En studie av Swärd (2008) stärker Skolverkets beslut att lägga till det gemensamma skrivandet i den nya kursplanen då resultaten visar att gemensamt skapande och bearbetande av ord och texter bidrar till att elevernas erfarenheter och deras ordkunskap används i större utsträckning. I likhet med Swärd (2008) nämner Ahlqvist et al. (2019) att barn som stöttas och lär av varandra oftast tar ett större ansvar för sin egen inläring. Även Nordenfors (2011) kom fram till detta i sin avhandling och menar att det är av stor vikt att lärare samtalar med elever om deras texter. Dessutom bör en lärare ge en effektiv stöttning i textsamtal med sina elever. En effektiv stöttning anses vara när läraren betraktar den enskilde eleven och kan stötta elevens behov utifrån detta (Nordenfors, 2011). Fler forskare, bland andra Nordmark (2014), framhåller att stöttning inom skrivandet är viktigt och något som eleverna behöver från såväl

läraren som andra elever eller vuxna. Stöttningen kan ses som ett viktigt verktyg för att hjälpa eleverna att genomföra uppgifter. I likhet med detta nämner Johansson (2014) i sin avhandling att det skillnader huruvida eleverna presterar ensamma eller om eleverna får möjlighet att prestera med stöttning. Till exempel av en person med mer kunskap som en lärare, en annan vuxen eller en klasskamrat. Med hjälp av stöttning kan eleverna i sin tur utvecklas mer och i en snabbare takt (Johansson, 2014). Vidare nämner Johansson (2014) att forskningsresultat visar hur skrivutvecklingen kan underlättas i skolan med hjälp av närvarande och stöttande lärare. Som kontrast nämner Nordmark (2014) att lärare kan ha lite erfarenhet av att själva skriva texter vilket i sin tur kan bidra till att lärare kritiserar elevernas texter i stället för att ge vägledning och stöttning i deras skrivande.

I skrivundervisningen bör syftet med stöttning vara ett stöd för eleverna att förbättra sina texter. Återkopplingen ses som mest effektiv när eleverna har uppfattat uppgiften felaktigt snarare än helt missförstått uppgiften (Norberg Brorsson, 2007). Vygotskij (1934/2001) anser att lärandet bör ske genom vägledning om hur en uppgift ska bli genomförd och ser det sociala samspelet som kärnan i lärandet.

En utmaning som finns vid gemensamt skrivande är att veta vilken elev som har skrivit vad och läraren bör vara medveten om att detta kan leda till en tvist (Nordmark, 2014). Det kan vara viktigt att uppmärksamma eleverna på detta vid ett gemensamt skrivande. En annan utmaning vid gemensamt skrivande kan vara bedömningen eftersom eleverna skriver parvis eller i grupp men bedömning och betyg görs enskilt. Det finns en delad syn hos lärare kring detta samt var själva skrivandet bör ske för en rättvis och säker bedömning (Bergman-Claeson, 2002). I Bergman-Claesons (2002) intervjuer nämner några lärare att skrivandet bör ske i skolan för att elevers skrivande inte kan bedömas hemma medan andra lärare menar det motsatta, att skrivande inte bör ske i skolan då det tar för mycket tid. En av de lärare som anser att skrivandet bör ske hemma menar att bedömningen är inget problem för hon kan urskilja om eleven skrivit texten på egen hand eller om eleven har skrivit av en text (Bergman-Claesons, 2002). Gällande bedömning i skrivundervisningen uttrycker lärare att kunskapskraven är svårtolkade i samband med bedömning och anser att det i sin tur kan leda till en relativ bedömning (Norberg, 2015). Intervjuade lärare uppger i Norbergs (2015) avhandling att de har svårt att skilja på begreppen ”god” och ”relativt god” vid bedömning. Lärarna menar att det behövs mer kunskaper om relationen mellan skrivundervisning och bedömning för att de i sin tur ska kunna utveckla sin undervisning och få en samsyn kring bedömningen (Norberg, 2015).

5. Teoretiskt perspektiv

I följande kapitel redogörs det för studiens teori som utgår ifrån det sociokulturella perspektivet med Vygotskijs tankar om att vi lär oss i socialt samspel med andra. Valet av teori har gjorts mot bakgrund att det gemensamma skrivandet står i fokus.

5.1 Det sociokulturella perspektivet

I detta avsnitt presenteras uppsatsens teori, det sociokulturella perspektivet som har sitt ursprung av den ryske psykologen Lev Vygotskij (Säljö, 2017). Lev Vygotskijs tankar och arbete gällande utveckling, lärande och språk är det som lett fram till det sociokulturella

perspektivet som handlar om människors förmåga att utveckla vidare det kulturella arvet till sin personlighet, detta genom att läsa, skriva och kunna resonera abstrakt. Med andra ord så består det sociokulturella perspektivet hur människan tar sig an medierande redskap, förmedlande redskap (Säljö, 2017).

För att förstå lärande gällande den sociokulturella traditionen använder man uttrycket appropriering och menar att det är genom appropriering som människor får kännedom om de kulturella redskapen och att de på så sätt får förståelse för hur de kulturella redskapen medierar världen (Säljö, 2017). Säljö förklarar vidare att skolan uppstår som en följd av skriftspråkets ökade betydelse (Säljö, 2017). Enligt Vygotskij finns det två typer av begreppskategorier: de vardagliga och de vetenskapliga. De vardagliga begreppen lär vi oss i samspel med andra människor, medan de vetenskapliga begreppen är abstrakta och tillhör vetenskapen (Vygotskij, 1934/2001). Oftast stöter vi inte på de vetenskapliga begreppen samt får begreppen förklarade för oss vilket behövs för att vi ska kunna ta oss an dem. Skolan är en plats där vi kan lära oss begreppen och få dem förklarade för oss (appropriering). Elever är beroende av stöd och hjälp av vuxna för att världen ska bli mer begriplig för dem (Vygotskij, 1934/2001). Vi människor är under ständig utveckling och att det inte endast är barn och unga som kan utvecklas, utan att vi alla utvecklas på ett eller annat sätt. Det är vårt naturliga tillstånd att lära och ständigt utvecklas. Vygotskij kallar detta för den proximala utvecklingszonen som också är ett av hans allra mest kända begrepp. Vygotskij förklarar att först när människor väl förstår ett begrepp eller en färdighet kan vi skapa en förståelse och därmed lära oss något nytt. Utvecklingszonen är ett tillstånd där vi människor är känsliga för instruktioner och förklaringar och att exempelvis en lärare kan ge sina elever nycklar och vägledning för hur det kulturella redskapet kan användas (Säljö, 2017).

Det sociokulturella perspektivet står för det sociala samspelet kring lärande och människors utveckling. (Säljö, 2017) beskriver att lärande och utveckling innebär att människor deltar i olika aktiviteter tillsammans med andra och att det är där de kan få tillgång till kunskap och erfarenheter, då de därmed kan öka sitt lärande och sin utveckling. I likhet med detta nämner Dysthe (2003) att det sociokulturella perspektivets grund bygger på att lärandet sker genom deltagande och dess samspel. Att språk och kommunikation är grundläggande faktorer i läroprocessen samt att lärandet är en social praktik eftersom det är så mycket större än den processen som sker i elevens huvud. Vid diskussion om motivation och engagemang utifrån det sociokulturella perspektivet har samhället och kulturen förväntningar på att elever ska vara motiverade (Dysthe, 2003). Just motivation är en avgörande faktor för huruvida skolor lyckas med en god lärmiljö och hur detta bidrar till elevers deltagande och lust att lära. En av skolans viktigaste prioriteringar är att skapa goda miljöer då detta medför en uppskattad känsla hos eleverna. Eleverna känner att de kan något samt att de betyder något för andra (Dysthe, 2003). Den här känslan bidrar till att elever känner sig motiverade vilket i sin tur ger en ökad lust till att lära. Just viljan att lära menar hon, beror på om eleverna upplever att skolan är meningsfull samt elevens hemmiljö och att klass är andra faktorer som påverkar elevernas motivation. Därför är det viktigt att skapa goda miljöer och en god skolkultur där lärandet värdesätts av alla, såväl lärare som elever (Dysthe, 2003).

6. Metod

I det här kapitlet redogörs uppsatsens metod och material. Inledningsvis förklaras valet av datainsamlingsmetod, urval och genomförande. Därefter diskuteras uppsatsens validitet, reliabilitet och generaliserbarhet samt de etiska aspekterna. Avslutningsvis beskrivs uppsatsens bearbetning och analys.

6.1 Semistrukturerade intervjuer

Uppsatsens syfte och frågeställningar har utformats för att undersöka hur lärare uppfattar sin skrivundervisning samt undersöka hur lärare uppfattar införandet av det gemensamma skrivandet i Lgr 22 (Skolverket, 2022). För att besvara uppsatsens syfte och frågeställningar har en kvalitativ analysmetod använts. Kvalitativ analys är den process som används för att systematiskt undersöka och arrangera datamaterial för att komma fram till ett resultat, eller för att beskriva ett fenomen (Fejes & Thornberg, 2014). Kvalitativ analys används även för att upptäcka och beskriva eventuella uppstådda problem eller strukturer i rutiner eller utföranden, samt för att analysera och jämföra vad resultatet har gemensamt eller vad som skiljer dem åt (Fejes & Thornberg, 2014).

Till den kvalitativa analysen har semistrukturerade intervjuer använts, där femton frågor utformats, som ligger till grund för att besvara uppsatsens syfte och frågeställningar. Uppföljningsfrågor har ställts i intervjuerna för uppföljning av lärarnas svar. I en kvalitativ forskningsintervju skapas kunskapen utifrån samspelet mellan den som intervjuar och informanten och därför är det viktigt att den som ställer frågorna är påläst om ämnet och kan ställa relevanta andrafrågor för att följa upp informantens svar (Kvale & Brinkmann, 2009).

Vi använde oss av en pilotstudie för att säkerställa att våra frågor var ställbara och för att ge oss en möjlighet att träna på att ställa relevanta följdfrågor (Kvale & Brinkmann, 2009). Vi tränade vi på att intervju en anhörig innan vi intervjuade den första läraren. Efter vår pilotstudie insåg vi vikten av att ha arbetat fram öppna frågor som vi är pålästa på så vi kan följa det naturliga samtalets förlopp. Detta bidrar till kvaliteten i intervjusamtalet samt visar vikten av följdfrågor och dess betydelse vid en semistrukturerad intervju. Vi insåg även fördelen med ett parskrivande då vi kan samtala om skapandet av öppna frågor i relation till syfte och frågeställningar. Se Bilaga 2 angående intervjuguide.

Vi valde att avsluta intervjuerna genom att fråga om informanterna hade något ytterligare att tillägga om sin skrivundervisning då detta ger informanterna ett tillfälle att ta upp tankar de fått under intervjun (Kvale & Brinkmann, 2009) samt skapa ytterligare tillfällen för andrafrågor.

För att få bestående dokumentation över vad som sades under intervjuerna användes ljudinspelning (Denscombe, 2016). Detta val gjordes med anledning av att kunna gå tillbaka och lyssna på innehållet flera gånger då detaljer kan missas under samtalets gång. Avsiktligt beslutade vi att informanterna inte skulle få ta del av intervjufrågorna före intervjutillfället då syftet var att erhålla svar som var så ärliga och spontana som möjligt samt att informanterna inte skulle ha möjlighet att diskutera frågorna med varandra då några av lärarna som tillfrågades är eller har varit kollegor. (Denscombe, 2016). Dessutom kan lärare uppfatta en

viss problematik utifrån ett behov av förarbete vilket i sin tur kan leda till att informanten väljer att inte ställa upp med anledning av tidsbrist eller utökad arbetsbörda.

6.2 Urval

Eftersom syftet med studien är att undersöka lärares uppfattning om skrivundervisningen samt införandet av det gemensamma skrivandet i svenskämnet årskurs 7–9, tillfrågades undervisande lärare i svenskämnet på högstadiet. Med denna uppsats vill vi även se relationen mellan skrivundervisningen och kursplanen i svenskämnet styrde detta målgruppen. Endast behöriga lärare som undervisat i svenskämnet för årskurs 7 - 9 i både Lgr 11 och Lgr 22 ombads att delta i undersökningen. I vårt urval representeras två män och åtta kvinnor då flertalet män tackade nej.

För att välja ut lärare att intervjua skickade vi ut informationsbrev inklusive medgivande till grindvakter. Grindvakten är personen som länkar oss med de vi vill intervjua. En grindvakt är den person som ger oss tillgång till något och metaforiskt öppnar grinden (Kullberg, 2014). För oss var dessa grindvakter rektorer och kollegor som vi känner genom våra yrkesmässiga kontakter inom skolan. Det var tack vare dessa kontakter som våra intervjuer kunde ske och den här uppsatsen kunde göras. Utan kontakter inom skolan kan det vara svårt att få till intervjuer vilket vi erfarit då responsen på informationsbrevet inte var så god som förutspått, endast tio lärare fördelade på åtta olika geografiskt spridda skolor i Sverige tackade ja. Att dessa tackade ja tror vi helt beror på att vi hade kontakter inom skolan. Tidpunkten för intervjuerna var enligt flertalet av lärarna illa lagt och många av dem tackade nej trots hjälp av grindvakt. De anledningar som uppgavs när lärarna tackade nej var på grund av tidsbrist, de uppgav de nationella proven för årskurs 9 samt alla bedömningar och betyg som ska vara klara i början av juni som anledning. En undersökning med större tidsspann eller om undersökningen varit lagd under terminens början hade dock kunnat generera fler lärarintervjuer och därmed hade uppsatsen kanske kunnat visa ett mer omfattande resultat.

6.3 Genomförande

Samtliga semistrukturerade intervjuer som genomfördes var internetbaserade (Denscombe, 2016). Intervjuerna spelades in via en bärbar dator och Microsoft Teams eftersom Teams har en funktion som skapar textavskrifter av ljud-eller videokonferenser. Denna funktion möjliggjorde att vi dels kunde intervjua lärarna oberoende vart de än befann sig i landet, dels så fick vi möjligheten att fullt fokusera på intervjuerna och behövde endast föra enklare anteckningar under samtalets gång. Då vi använde oss av Teams transkription så skrevs intervjuerna ned ordagrant med tidsangivelse (Denscombe, 2016). Dock upplevde vi att vissa ord föll bort från transkriptionen vilket ledde till att vi kompletterade Teams transkription manuellt för att säkerställa att intervjuerna fick korrekta textavskrifter. Vi har delat upp intervjuerna lika oss emellan och enskilt intervjuat lärarna via Teams. Nedan redogörs intervjuförloppet.

När vi till slut fick ihop tio lärare att intervjua, bokades dessa till ett möte. Tillsammans med varje enskild lärare gjordes en överenskommelse utifrån lärarnas önskemål gällande dag och tid för intervjuerna. Inför varje intervju skickades en separat mötesinbjudan med en Teams länk via mejl.

Vi gjorde ett aktivt val att endast delge lärarna informationen om att intervjun skulle handla om skrivundervisning och det gemensamma skrivandet, detta för att vi inte ville att lärarna på något sätt dels kunna förbereda sig med potentiella svar på frågor som skulle ställas, dels kunna prata ihop sig med sina kollegor. Detta kunde i sin tur påverka tillförlitligheten gällande utsagorna (Denscombe, 2016). Vi tror även att detta beslut genererade i att vi fick informanter att ställa upp då lärarna inte behövde förbereda sig innan. Ett förberedande arbete kan kännas tidskrävande och lärare uppger ofta att de saknar tid.

Intervjun delades upp i tre olika huvudteman, se bilaga 2, *skrivundervisning, frågor om skrivundervisning i relation till kursplanerna Lgr 11 och Lgr 22 samt gemensamt skrivande i skrivundervisningen*, varav ett undertema, *tillägg*, för att de intervjuade lärarna skulle få möjlighet att nämna saker som de ansåg var av vikt som vi själva inte hade tagit upp med våra frågor (Denscombe, 2016). Samtliga teman var kopplade till vår uppsats syfte och frågeställning och hade x antal frågor och även underfrågor “följa upp frågor” som kunde användas om de behövdes, detta för att vi önskade en viss flexibilitet i våra semistrukturerade intervjufrågor (Denscombe, 2016). Samtliga frågor ställdes i samma ordning utifrån intervjufrågor dokumentet. Det fullständiga insamlade intervjumaterialet resulterade i 158 minuter som sedan transkriberades med hjälp av Microsoft Teams textavskriftsprogram. Vi lyssnade igenom materialet flera gånger samt kompletterade och korrigerade där textavskriftsprogrammet missat eller blandat ihop frågeställaren och informantens röst. Med hjälp av detta material kunde vi få fram de utsagor vi sökte efter för att kunna analysera det empiriska materialet utifrån uppsatsens syfte och frågeställningar.

Efter varje avslutad intervju tackades samtliga lärare för sin medverkan och för att de upplåtit sin tid, samtidigt delgavs återigen information om efter färdigställandet av uppsatsen finns möjligheten till att erhålla uppsatsen. (Denscombe, 2016).

6.4 Validitet, reliabilitet och generaliserbarhet

Validitet syftar till förmågan att mäta det som är avsett att mätas, att bedöma uppsatsens kvalité genom att utvärdera i vilken utsträckning resultatet är förenligt med uppsatsens syfte och valda metod (Eriksson Bajaras, et. al., 2013). Reliabilitet är ett instrument som används som ett mått för att mäta huruvida uppsatsens metoder är säkra och noggranna (Kullberg, 2014).

Det insamlade materialet som inhämtats utifrån våra intervjuer baseras bland annat på lärarnas syn på sin skrivundervisning och hur de säger att de bedriver sin undervisning. Av denna anledning kan vi inte fullt ut lita på det som sägs eller sägs göras, föredras eller tänkas av informanterna (Denscombe, 2016).

Det insamlade materialet utifrån intervjuerna kan även påverkas i det specifika sammanhanget, i det här fallet ett inspelat möte via Teams, men även utifrån de lärare som deltagit i undersökningen (Denscombe, 2016). I uppsatsen har dels lärare utan koppling till oss deltagit, dels lärare med koppling till oss i form av tidigare kollegor och en nuvarande kollega. Det finns ingen nära relation mellan oss och någon av de intervjuade lärare. Trots detta kan det ha påverkat utsagorna då informanten och intervjuaren enklare faller in i en dialog samt har förkunskaper om varandra och varandras förhållningssätt i yrket. I tolkningarna har vi varit noggranna med att bara utläsa det som sägs i intervjun och inte ta

med sådant som vi sedan tidigare vet i frågan. För att säkerställa att vi bara analyserar det som sagts har vi gemensamt tolkat och analyserat allt material. Att mötena är internetbaserade kan påverka utsagorna eftersom visuell kontakt avsaknas på grund av avstånd samt att de kan bli en tidsfördröjning mellan interaktionerna (Denscombe, 2016). Därmed bör detta tas med i särskild beaktning gällande undersökningens resultat.

Eftersom uppsatsens syfte och frågeställningar besvarats utifrån tio intervjuade lärare är det viktigt att vara medveten om att resultatet inte nödvändigtvis återspeglar verkligheten fullt ut samt eftersom urvalet är för litet för att presentera en generell slutsats är det nödvändigt att ta hänsyn till denna begränsning av tolkningen av resultatet (Eriksson Bajaras, et. al., 2013).

6.5 Etiska aspekter

För uppsatsens syfte har etiska överväganden gjorts. Forskare bör ha en god forskningsetik och ta hänsyn till fyra olika begrepp i början av en intervjuundersökning, nämligen informera samtycke, konfidentialitet, konsekvenser och forskarens roll (Vetenskapsrådet, 2017).

I informationsbrevet som utformades enligt Forskningsetiska nämnden vid Högskolan Dalarnas (2022) riktlinjer informerades informanterna om syftet med uppsatsen, hur uppsatsen är upplagd och fördelen med deltagandet för uppsatsen. Vidare nämndes även att lärarnas deltagande var frivilligt samt att de när som helst kunde dra sig ur utan vidare motivering samt att allt inspelat material endast används i forskningssyfte och kommer att raderas i samband med att uppsatsen är genomförd och godkänd. Därutöver nämns även möjligheten till åtkomst till uppsatsen när den är färdigställd. (Kvale & Brinkmann, 2014).

Privat information om deltagarna som kan identifiera lärarna har avidentifierats. Lärarnas personuppgifter, skolor och län kommer därmed inte att avslöjas eller nämnas i uppsatsen. Lärarna benämns med fiktiva namn i uppsatsen för att undvika att de kan identifieras. Samtlig data används endast i forskning och vetenskapligt syfte och kommer enbart vara tillgänglig för oss, även detta för att skydda informanternas personuppgifter. Utifrån detta har bedömning av konsekvenser för deltagarna beaktats i uppsatsen (Kvale & Brinkmann, 2014).

De etiska och moraliska kraven har genomsyrat våra beslut under undersökningens gång. I uppsatsen har vi strävat efter att resultaten ska vara korrekta och representativa för uppsatsens syfte och frågeställningar. Vår ambition har varit att hålla professionell distans till informanterna.

Samtlig information rörande de etiska aspekterna upprepas även i början av intervjuerna som en påminnelse att de när som helst kunde avbryta intervjun om de så önskade.

6.6 Bearbetning och analys

I följande avsnitt presenteras inledningsvis uppsatsens bearbetning av transkription där vi diskuterar hur vi har hanterat transkriptionen av det empiriska materialet utifrån de semistrukturerade intervjuerna. Därefter presenteras analysens tillvägagångsätt för de semistrukturerade intervjuerna utifrån Fangens tre grader av tolkning (Fejes & Thornberg, 2015) med inspiration från en etnografisk forskningsansats.

6.6.1 Bearbetning av transkription

I den här uppsatsen har de empiriska materialet samlats in genom semistrukturerade intervjuer där vi undersökt lärares skrivundervisning och analyserat resultatet för att urskilja olika mönster i lärares skrivundervisning. Dessa intervjuer spelades in och därefter transkriberades dem. Transkriptionerna har sedan omarbetats utifrån läsvänlighet men vår ambition har varit att skriva så nära det talade språket som möjligt. Det är alltid en avvägning mellan hur mycket detaljer som ska skrivas med utifrån det som sägs och läsvänligheten i texten (Nordmark, 2014). Vi har inte tagit med hummanden, smackningar, skratt, tonfall eller andra ljud utöver de ord som lärarna säger då vi anser att det inte varit relevant utifrån uppsatsen syfte och frågeställningar. Excerpterna har omformulerats något för att vara läsvänliga men inga detaljer som kan påverka resultatet eller förändra det som lärarna säger har gjorts.

Vi har valt att inte använda oss av transkriptionsnycklar i denna uppsats utifrån att vi anser att det inte är läsvänligt samt att vi endast har analyserat det som lärarna säger. Exempelvis har vi valt att skriva *sånt* i stället för *sådant* för att vara så nära talspråk som möjligt utan att läsvänligheten ska påverkas. Utifrån samma anledning har vi även valt att skriva ut när lärarna upprepar ordet *nej* enligt följande exempel *nej, nej*. Att läsa excerpter med transkriptionsnycklar kan vara tyngre att läsa och kan på så vis försvåra texten för läsaren.

6.6.2 Analysens tillvägagångsätt

Vi har inspirerats utifrån en etnografisk forskningsansats och de semistrukturerade intervjuerna har analyserats i Fangens tre grader av tolkning: tolkningar av första, andra och tredje graden (Fejes & Thornberg, 2015). Tolkningsgrader av första graden är övergripande och ligger som grund för det fortsatta tolkningsarbetet (Fejes & Thornberg, 2015). Tolkningsgrader av andra graden är att göra tolkningar som växlar mellan vardagsnära och teoretiska begrepp samt göra tolkningar som går utöver det vanliga sättet att tolka verkligheten (Fejes & Thornberg, 2015). Vid tolkningar av den tredje graden ifrågasätts de tolkningar som gjorts och här kan dolda mönster ses samt kan kritiska reflektioner göras utifrån teoretiska perspektiv (Fejes & Thornberg, 2015). Mellan dessa tre grader sker tolkningar på olika plan samtidigt och de är inte helt skilda från varandra när vi tolkar det som sägs (Fejes & Thornberg, 2015).

6.7.1 Tolkningsgrader av första graden

I den första graden konstateras vad vi har hört i våra semistrukturerade intervjuer (Fejes & Thornberg, 2015). Under våra intervjuer nämner flera av lärarna att de redan arbetar med ett gemensamt skrivande. Lärarna säger även att deras tidigare planeringar fungerar även med den nya kursplanen. Det lärarna säger i de semistrukturerade intervjuerna skapar ett underlag som sedan ligger till grund för uppsatsens fortsatta tolkningsarbete (Fejes & Thornberg, 2015).

6.7.2 Tolkningsgrader av andra graden

Det är först i den andra graden som tolkningar utöver det som är sagt görs. Det är i detta skede som teman ses och skapas utifrån materialet. I den här uppsatsen har det empiriska materialet gett oss totalt fyra teman att arbeta utifrån: ”Styrdokumentens betydelse i skrivundervisningen”, ”Målet med skrivundervisningen”, ”Gemensamt skrivande” och ”Bedömningar”. Dessa teman skapades utifrån de svar som lärarna har gett oss i intervjuerna.

Samtliga teman skapades utifrån utsagor där flera lärare har varit eniga i sina svar och på så vis har mönster som var av relevans till uppsatsens syfte och frågeställningar kunnat utläsas i det empiriska materialet. Dessa teman redovisas i resultatet.

Att tolka vad som sagts lämnar, enligt den här processen, stor frihet till forskaren att argumentera för de fenomen forskaren har uppmärksammat och sedan är det upp till läsaren att avgöra rimligheten i det som sägs (Fejes & Thornberg, 2015). Det är viktigt i detta skede att stänga ute sina förutfattade meningar om hur en metod eller dylikt borde vara och i stället vara öppen för oväntade fenomen ur ett nytt perspektiv (Fejes & Thornberg, 2015).

6.7.3 Tolkningar av tredje graden

Tredje gradens tolkning handlar om att ifrågasätta och se dolda mönster. Utifrån vårt empiriska material görs tolkningar om relationen mellan skrivundervisningen och kursplaner vilket är ett samspel mellan lärande och omvärld. Tolkningen är således gjord utifrån det sociokulturella perspektivet där språket ses som redskap och en länk mellan individ och miljö, där människor lär sig i samspel med andra människor. Eftersom syftet med den här uppsatsen är att ta reda på lärares uppfattningar om sin skrivundervisning, det gemensamma skrivandet och relationen till kursplanen blir det som sägs av lärarna av största vikt. Vi är dock medvetna om att människor, i detta fall lärare, inte alltid säger allt de tänker eller tänker allt de säger, men i den första graden av analysarbetet analyserar vi endast vad lärarna explicit säger (Fejes & Thornberg, 2015).

7. Resultat och analys

I följande kapitel presenteras de resultat som kan utläsas utifrån det empiriska materialet som samlats via semistrukturerade intervjuer med verksamma lärare i årskurs 7 - 9 i svenskämnet. Inledningsvis besvaras frågeställningen "Vilka uppfattningar har lärare om sin skrivundervisning utifrån kursplanen, Lgr 22, i svenskämnet för årskurs 7 - 9?". Avslutningsvis presenteras svaret på frågeställningen "Vilka uppfattningar har lärare om införandet av det gemensamma skrivandet i svenskämnet för årskurs 7 - 9?". Exempelen som presenteras är de excerpter som framträder som mönster, eller avvikelser, i det empiriska materialet.

7.1 Vilka uppfattningar har lärare om sin skrivundervisning utifrån kursplanen, Lgr 22, i svenskämnet för årskurs 7 - 9?

I detta avsnitt redovisas svaret på första forskningsfrågan: "Vilka uppfattningar har lärare om sin skrivundervisning utifrån kursplanen, Lgr 22, i svenskämnet för årskurs 7 - 9?". Svaren har sammanställts genom de två teman: "Styrdokumentens betydelse i skrivundervisningen" och "Målet med skrivundervisningen" som uppstod utifrån analysen av det empiriska materialet. Resultatet av analyserna visar att de flesta lärarna inte har tillämpat förändringarna i skrivundervisningen utifrån Lgr 22 och att lärarna vill att eleverna i första hand ska bli godkända i ämnet.

7.1.1 Styrdokumentens betydelse i skrivundervisning

I analyser av det empiriska materialet framkommer att endast 1 av 10 av de intervjuade lärarna har gjort förändringar i sin skrivundervisning trots ny kursplan i svenskämnet.

Majoriteten ansåg att förändringarna inte var tillräckligt stora för att de skulle ändra sin tidigare planering av skrivundervisningen. 9 av 10 lärare anser att deras planeringar fungerar fastän att de är några år gamla och är utformade efter en tidigare kursplan. Uppfattningen om att inte förändra sin skrivundervisning delades av dessa nio lärare:

Jag tänker inte så annorlunda för jag tycker det inte skett så stora förändringar, i alla fall inte så stora så att jag behöver förändra min undervisning. Jag tycker ändå att min undervisning följer kursplanen. Sen är det väl andra helt övergripande förändringar i läroplanen som jag försöker tänka mer på. Jag försöker använda texttyper som tar upp till exempel sexualitet och samtycke. Det blir mer sånt, som jag ändrar men inte undervisningen. (Semistrukturerad intervju, Anna, 2023-04-17)

Excerpten ovan illustrerar att läraren Anna anser att den gamla planeringen fungerar och att den följer kursplanen. Anna anser att det inte har skett så stora förändringar. En förändring som läraren lyfter är att hon har tillämpat en av de övergripande förändringar som finns i läroplanen. Detta utifrån att Anna nämner att hon har infört texter som kan kopplas till kunskapsområdet *Sexualitet, samtycke och relationer* vilket kan utifrån det sociokulturella perspektivet tolkas som vägledning för eleverna (Vygotskij, 1934/2001). Anna är insatt i att det finns förändringar men anser att förändringarna inte är stora och att hennes planeringar fungerar även med kursplanen Lgr 22. Anna berättar dock inte vidare om vilka av förändringarna som hon redan tillämpar i sin skrivundervisning. Excerpten visar att vi inte kan dra några slutsatser huruvida Anna faktiskt tar hänsyn till de förändringar som finns eller om hon själv bara anser att hon gör det.

Läraren Henrik diskuterar arbetet med införandet av den nya läroplanen och tar upp att den nya läroplanen nyligen har implementerats. Han anser att arbetet med den nya läroplanen är i startskedet och att det är en anledning för att inte ha hunnit arbeta mer med implementeringen. Henrik säger följande om vilka förändringar han själv har gjort i sin skrivundervisning:

Ganska lite skulle jag vilja säga, detta är ju det första läsåret vi arbetat med den nya läroplanen så man kan väl säga att vi bara har doppat tårna (Semistrukturerad intervju, Henrik, 2023-04-29)

Excerpten illustrerar att det inte är givet för Henrik att kasta sig ut och applicera den nya läroplanen i sin undervisning. Han anser att ”vi bara har doppat tårna” och utifrån den metaforen tolkar vi att han är försiktig och känner sig för innan han implementerar den nya kursplanen i sin skrivundervisning. När Henrik refererar till ”vi” i excerpten ovan, tolkas ”vi” som kollegiet och att lärarnas implementering av den nya kursplanen sker i samspel med varandra vilket är en del av det sociokulturella perspektivet (Vygotskij, 1994/2001).

Även läraren Ellen säger följande på frågan om hon har förändrat något i sin skrivundervisning:

Nej, det kan jag inte säga. Jag kan inte säga att jag har ändrat så mycket. Nej, för att det fortfarande finns kvar ett mål om att kunna skriva olika typer av texter och anpassa sina texter efter genrer (Semistrukturerad intervju, Ellen, 2023-04-20)

Vidare säger Ellen följande om huruvida hon kan se några skillnader som påverkar skrivundervisningen utifrån den nya kursplanen:

Nej, nej, jag tycker inte att det är några skillnader som påverkar skrivundervisningen så mycket. Det är ju lite skillnader på var saker står någonstans. Men det påverkar inte min undervisning så mycket, tänker jag (Semistrukturerad intervju, Ellen, 2023-04-20)

Excerpten ovan visar vad Ellen anser om förändringarna i skrivundervisningen. Hon anser i likhet med de andra åtta lärarna att hennes tidigare planering för skrivundervisningen fungerar även utifrån den nya kursplanen. Ellen tar inte upp några förändringar i skrivundervisningen men hon tar upp att vissa delar har bytt plats i läroplanen när hon nämner att det är ”skillnader på var saker står någonstans”. Ellen menar dessutom att målet för att skriva texttyper i olika genrer finns kvar och därför har läraren inget behov av att ändra sin skrivundervisning. Flera av lärarna nämner just texttyper i relation till skrivundervisningens förändringar och ett mönster som antyder att lärarna anser att det bara är texttyper som är skrivundervisning kan utläsas utifrån det empiriska materialet.

Förutom att merparten av lärarna anser att förändringarna är få, uppger även en av de lärarna att hon inte är så insatt i de förändringar som gjorts för skrivundervisningen i Lgr 22. På grund av detta väljer hon att inte tillämpa några förändringar i sin skrivundervisning, men anser att hennes skrivundervisning fungerar utifrån Lgr 22:

Det är nog för att jag har varit lite bekväm för att jag har ju haft mina planeringar och det har funkade och så vidare [...] och svenskan har jag inte känt att det var så jättestora skillnader, så jag har inte lagt så mycket energi på det så att det där lär jag nog säga att jag passar på den frågan, tyvärr (Semistrukturerad intervju, Eva, 2023-04-20)

I excerpten kan vi utläsa att Eva har varit bekväm och inte satt sig in i de nya styrdokumenterna men anser att hennes tidigare planeringar fungerar även till den nya kursplanen. Vi kan se mönster utifrån det empiriska materialet som antyder att lärarna saknar kunskap om läroplanens förändringar samt utifrån detta väljer att inte göra några förändringar i skrivundervisningen. Följande utsaga kan även tänkas delas av flera av de lärare som intervjuats till den här uppsatsen trots att ingen av dem har explicit nämnt att de inte är insatta i de förändringar som finns. Att inte sätta sig in i de nya styrdokumenterna kan innebära att lärarnas utveckling stagnerar samt att deras uppfattning om sig själv och andra människor blir skev då de kanske inte utvecklas i den grad som är tänkt enligt Skolverket (2022). Uppfattningen om sig själv och andra har enligt det sociokulturella perspektivet en stor betydelse för individens utveckling (Säljö, 2017). Tanken är att alla lärare ska förhålla sig till styrdokumenterna, vilket utifrån det sociokulturella perspektivet kan vara att delta i det som Säljö (2017) beskriver som den gemensamma aktiviteten. Genom den gemensamma aktiviteten kan lärarna upprätta en gemensam förståelse för de nya styrdokumenterna.

Den enda läraren som uppger att hon har förändrat sin planering i skrivundervisningen uppger att detta gjordes i samband med skolans arbete kring implementeringen av Lgr 22. Läraren Sanna uppger att detta arbete genomfördes via ett samspel i kurslagen och sedan reviderade de alla planeringar i gemenskap inför terminsstarten hösten 2022:

Vi har ju gjort ett rätt så grundligt, eller det är inte rätt så, ett grundligt arbete förra våren inför Lgr 22 med att revidera de planeringar vi redan hade eftersom vi har en gemensam grovplanering i våra ämnen. Vi såg att vissa delar har vi fått ändra, men inte så mycket. Till exempel är det här med sammanfattning väldigt tydligt utskrivet nu. Det är någonting vi har jobbat med tidigare i alla fall, så vi upplevde inte att det blev någonting som läggs på oss. Ingenting vi behövde lägga till i planeringarna, men däremot

kanske fokusera på lite mer i vår bedömning... Vi har ju länge jobbat med texttyper genrer så jag upplever inte att vi gjort så stora förändringar utifrån den faktiskt just i skrivundervisningen. Nej, nej. (Semistrukturerad intervju, Sanna, 2023-05-04)

Sanna nämner att skolan gemensamt har gjort ett grundligt arbete med implementeringen av Lgr 22 och att lärarna på skolan har uppdaterat sina planeringar utifrån den nya kursplanen. Ingen av de andra intervjuade lärarna har uppgett att skolan har haft ett grundligt arbete med detta utan nämner endast att de fått enstaka timmar i kurslagen med att arbeta med implementeringen. Följande excerpt visar ett exempel på hur lite tid de andra lärarna fått:

Vi har inte fått så mycket tid för att gå igenom den nya kursplanen i arbetslaget. Vi har fått tid till att jämföra den gamla med den nya men inte mer än så. Kanske 2–3 timmar totalt och då satt alla ämneslag tillsammans. (Semistrukturerad intervju, Peter, 2023-04-21)

Excerpten ovan illustrerar kontrasten mellan tidigare excerpt som diskuterade Sannas skola där implementeringen har getts tid och dessutom har lärarna fått tid för samplanering med utrymme för revidering av planeringarna medan Peters skola endast gett lärarna tid till att jämföra läroplanerna i helgrupp. Samplanering anses vara ett viktigt arbetssätt för att lära av varandra då lärande sker i mötet med andra människor (Vygotskij, 1934/2001).

7.1.2 Målet med skrivundervisningen

I analyser av det empiriska materialet framkommer att majoriteten av lärarna är överens om att det huvudsakliga målet är att alla ska nå upp till ett godkänt betyg och att lärarna anpassar uppgifterna utifrån detta samt stöttar dessa elever extra mycket. Lärarna diskuterar problematiken kring hur elever ska nå upp till betygskriteriet godkänd men diskuterar inte de elever som har en högre ambition och önskar nå ett högt betyg. Följande excerpt är ett exempel på detta:

När jag känner att det finns elever som inte klarat sig försöker jag bortse från det och tänker att de åtminstone försökt. De har testat att skriva, de har kommit en bit på vägen, så jag tycker ändå att, oftast så klarar de flesta det, och är det elever som inte klarar sig så brukar de få tillbaka vad som inte fungerat och vad de ska bearbeta. Och målet är ju att alla ska bli godkända tänker jag, sen kan man ju inte godkänna vad som helst, men just att få tillbaka med respons och kunna bearbeta och därefter kunna bli godkänd, det tänker jag ändå att det måste man kunna ge dem. (Semistrukturerad intervju, Ellen, 2023-04-20)

I excerpten illustreras mönstret att lärare problematiserar elevers svårigheter att producera en godkänd text samt att målet är att alla ska bli godkända. Ingen av de intervjuade lärarna nämner explicit problem kring att tillgodose elever med högre ambitioner, de elever som önskar fördjupade kunskaper i skrivundervisningen.

7.2 Vilka uppfattningar har lärare om införandet av det gemensamma skrivandet i svenskämnet för årskurs 7 - 9?

I detta avsnitt redovisas svaret på forskningsfrågan: "Vilka uppfattningar har lärare om införandet av det gemensamma skrivandet i svenskämnet för årskurs 7 - 9?". Svaren har sammanställts genom de två teman: "Gemensamt skrivande" och "Bedömningar" som uppstod utifrån analysen av det empiriska materialet. Resultatet av analyserna visar att lärarna inte har gjort några förändringar i skrivundervisningen utifrån införandet av det gemensamma

skrivandet. Samtliga var överens om att ett gemensamt skrivande kan användas vid uppstarten av ett skrivmoment men att eleverna därefter oftast skriver enskilt. Anledningen till detta uppger 9 av 10 lärare vara för att de anser att det är svårt att bedöma texter som är skrivna gemensamt.

7.2.1 Gemensamt skrivande

I analyser av det empiriska materialet framkommer att ingen av lärarna anser att det gemensamma skrivandet är något nytt eller något som de har reflekterat över att finns med explicit i den nya kursplanen. Samtliga lärare anser dessutom att de redan arbetar med det gemensamma skrivandet i sin skrivundervisning i form av lärarstyrda lektioner i skrivande. Detta då de inledningsvis har en gemensam genomgång vid uppstarten av ett nytt skrivområde. Läraren Sanna och läraren Ellen diskuterar även cirkelmodellen som arbetssätt vid frågan om gemensamt skrivande. Följande excerpt visar exempel på detta:

Ja, men vi eller jag jobbar väl med någon variant av cirkelmodellen, vi brukar börja med att läsa exempeltexter på den text genren vi ska skriva och sen skriver vi en hel text gemensamt. Oftast kanske inledningen eller så. Vi pratar om texter specifikt eller genre specifika grejer och så och sen så småningom är dom redo att skriva själva. Ja, de får liksom feedback längs vägen, så att när vi väl är klara så har alla en färdig text som är bra att lämna in. (Semistrukturerad intervju, Ellen, 2023-04-20)

I excerpten kan vi utläsa att Ellen tar upp vilken metod hon arbetar med i undervisningen och nämner cirkelmodellen som utgår från det sociokulturella tänket kring lärande om att vi lär oss i samspel med andra (Vygotskij, 1934/2001). Vidare nämner Ellen att hon nästan alltid skriver en gemensam text tillhörande texttypen tillsammans så att eleverna så småningom känner sig trygga att skriva sin egen text. Hon poängterar att hon tycker att det är viktigt att eleverna får ständig feedback under skrivandets gång. Som tidigare nämnts så uppger samtliga lärare att de arbetar på liknande sätt och nedan ses ytterligare ett exempel på detta:

Om man tänker från början när man ska presentera ett nytt arbetsområde och att man ska arbeta med en ny text så är det ju alltid en tydlig klassisk genomgång med vad är det egentligen den här texttypen kräver? Och sen så att man oftast kan dela in det i olika grupper så brukar jag ju välja då att fokusera på en av de delarna. Men säg att vi ska skriva en berättelse, och så har vi gestaltningar, att man börjar med korta skrivövningar för gestaltningar. Och sen att majoriteten av lektionerna liksom jobbar på samma sätt då fram tills att eleverna själva ska få skriva en hel text. (Semistrukturerad intervju, Anna, 2023-04-17)

Excerpten ovan illustrerar att Anna nämner att hon introducerar ett nytt arbetsområde genom att skriva en gemensam text tillhörande texttypen. Anna nämner även att hon under skrivandets gång ger eleverna korta skrivövningar. När eleverna exempelvis arbetar med berättande text och ska gestalta, får de korta skrivövningar där de får träna på att gestalta så att eleverna i sin tur kan använda det i sina berättande texter. Vi kan utläsa utifrån det empiriska materialet att samtliga lärare låter skrivandet mynna ut i ett enskilt skrivande efter den gemensamma uppstarten. Att arbeta på detta sätt kan leda till att eleverna blir ensamma i sitt skrivande och att de inte får stöttning i den utsträckning som det gemensamma skrivande kan bidra med.

Även Sara, i likhet med Anna, ser fördelarna med ett gemensamt skrivande som ett didaktiskt verktyg och menar att det är ett bra arbetssätt att låta eleverna lära av varandra men att det nödvändigtvis inte behöver ske parvis eller i grupp. Nedan illustreras detta:

Jag har haft det här tänket med att man ska man ska göra allting tillsammans sen så ser jag ju inte bara att det gemensamma skrivandet ska vara att Pelle och Eva ska sitta och skriva tillsammans utan det gemensamma skrivandet för mig är ju mycket bredare. Det är att vi gör det tillsammans så att jag som lärare väljer fram, till exempel då, 3 exempeltexter att vi tillsammans går igenom texten och kan prata oss igenom. Så här har eleven skrivit för att det ska bli så. Därför genererar det i detta betyg och så vidare, så för mig behöver man inte bara sitta 2 och 2 eller 3 och 3 i grupp utan att vi kan göra det tillsammans i helklass. Så att de får med sig de här redskapen för att sedan kunna skriva egna texter. (Semistrukturerad intervju, Sara, 2023-04-13)

Excerpten ovan kompletterar tidigare excerpter i frågan och visar vad merparten av lärarna anser om det gemensamma skrivandet och arbetssättet kring det.

Ett gemensamt skrivande kan även vara när elever skriver i grupp och detta arbetssätt anser lärarna vara en utmaning:

Och även om man satt de i grupper om två eller fler som ska till exempel skriva en inledning eller liknande, kanske växelvis skriva ett stycke så är en elev borta och är sjuk en lektion och så är det tvärt om nästa lektion. Det finns utmaningar i det sättet att arbeta, i alla fall på gruppnivå kanske inte i helklass, det är därför jag använder mig av detta. Men för mig fungerar det kanske bättre i de lägre åldersspannen än vad det gör på högstadiet. Det är i alla fall min uppfattning. Så som sagt, även om det finns en vinning med det gemensamma skrivandet så är det svårt och nå det till 100% på högstadiet. (Semistrukturerad intervju, Henrik, 2023-04-28)

Excerpten visar att Henrik uppger att det finns problem när eleverna skriver parvis eller i grupper om någon av eleverna i gruppen är sjuk. Han menar att detta kan undvikas om man i stället skriver lärarstyrt i helklass. Henrik poängterar att parskrivning och gruppskrivning passar bättre i skolans lägre årskurser än på högstadiet.

Eva ser i stället på det gemensamma skrivandet enbart som lärarstyrda lektioner där eleverna inte skriver på egen hand, parvis eller i grupper, utan att läraren är med i hela processen. Hon nämner dessutom att vissa elever skulle tycka att det är jättebra med lärarstyrd skrivning medan andra skulle tröttna ganska snabbt och att det kan vara svårt att balansera detta. Nedan är en excerpt utifrån detta:

Det är ju mer att man måste ha mer lärarstyrda lektioner, att de kanske inte ska skriva så här på egen hand så mycket utan att man är med i processen hela tiden och att man tar det väldigt lätt skulle jag säga, så skulle jag tolka det sen så vet inte jag om det är rätt. För vissa elever skulle det vara jättebra, tror jag. Att man går, liksom, och gör steg för steg. Men vissa elever tror jag skulle tröttna ganska fort på det också. Så att hitta den där balansen, att hitta någonstans mittemellan det är väl där man måste lägga sig. (Semistrukturerad intervju, Eva, 2023-04-20)

Excerpten här ovan visar tillsammans med tidigare excerpter att tolkningen av ett gemensamt skrivande kan vara olika då lärare själva har i uppgift att tolka styrdokumentet. Det gemensamma skrivandet utgår från det sociokulturella perspektivet och innefattar samtliga delar som lärarna nämnt ovan. Det innebär att skriva gemensamt i helklass, skriva parvis, skriva i grupp eller skriva enskilt med stöttning av lärare, andra elever eller någon annan

(Vygotskij, 1934/2001). Det ena utesluter inte det andra utan kan ses som komplement till varandra.

7.2.2 Bedömningar för gemensamt skrivande

I analyser av det empiriska materialet framkommer det att 9 av 10 lärare anser att det finns utmaningar i att bedöma texter som elever har producerat tillsammans. De ansåg att det inte är tillförlitligt att avgöra vem som skrivit vad och att detta försvårar bedömning och betygsättning. Lärarna lägger därför den största vikten av bedömningen vid elevernas enskilda texter. Dessutom uppger lärarna att det gemensamma skrivandet inte står med i betygsriterierna:

Det står ju i det centrala innehållet, det här gemensamma skrivandet, men det står ju inte i betygsriterierna att man ska bedöma gemensamt skrivande så jag tänker att då får man ju ta det för vad det står, alltså den enskildes text så ja. (Semistrukturerad intervju, Emma, 2023-04-27)

Anna anser dock att hon inte ser några problem med detta och kan avgöra vem som skrivit vad. Excerpten nedan illustrerar lärarens uppfattning:

Jag har inte svårt för att bedöma det gemensamma skrivandet, jag går ju runt när eleverna arbetar i sina grupper och skriver sina texter så jag vet ju precis vem som gjort vad. Och det kommer så naturligt för eleverna också att de är delaktiga, för det vet jag att många av mina kollegor varit oroliga för, just bedömning men man ser så tydligt att alla varit delaktiga så jag har som sagt inga problem med att bedöma det. Ja, alltså ja, sen visst så får de givetvis skriva enskilda texter men jag utgår alltid ifrån att vi skriver gemensamt till en början och det tar tid men det får det ta. Jag har liksom aldrig bråttom. Det lönar sig i det långa loppet. (Semistrukturerad intervju, Anna, 2023-04-28)

Läraren uppger i excerpten ovan att hon inte har några svårigheter med att bedöma vem som skrivit vad i en gemensam text. Majoriteten av lärarna anser att det är just bedömningen som är den största utmaningen i arbetet med det gemensamma skrivandet. De uppger att de inte kan veta vem som skrivit vad då de menar att arbetet dels kan ske utanför klassrummet samt dels att eleverna inte sitter bredvid varandra och skriver utan kan skriva i ett delat digitalt dokument. Anna kommenterar även att hennes kollegor är oroliga över just bedömningen men att hon själv inte ser några problem. Detta då Anna tar upp problemet men, enligt vår tolkning, anser sig själv stå över det. Nedan excerpt illustrerar majoriteten av lärarnas syn på bedömning av ett gemensamt skrivande:

Jag tycker att det gemensamma skrivandet fungerar sämre som bedömningssituation. Sedan beror det på hur bedömningen i sig är upplagd, men överlag ser jag inte det gemensamma skrivandet som fungerande bedömningstillfälle. För mig är gemensam skrivning, övning främst. En övning inför sitt eget skrivande. Jag har svårt att se hur jag ska kunna bedöma när flera elever skriver en och samma text. Vem har liksom skrivit vad? (Semistrukturerad intervju, Henrik, 2023-04-28)

I excerpten säger Henrik att han har svårigheter med att avgöra vem som har skrivit vad vid ett gemensamt skrivande och menar att det främst är en övning. Han uppger även att gemensamt skrivande inte är en bra bedömningssituation.

8. Diskussion

I följande kapitel presenteras uppsatsens metod- och resultatdiskussion. Inledningsvis diskuteras de metodval som har gjorts. Avslutningsvis diskuteras uppsatsens resultat.

8.1 Metoddiskussion

I följande avsnitt diskuteras val kopplade till metoder i uppsatsen.

För att besvara uppsatsens syfte och frågeställningar har en kvalitativ analysmetod med semistrukturerade intervjuer använts. Vi valde att använda oss av en kvalitativ analys då vi ville tolka löpande text och inte numerisk data. Valet av semistrukturerade intervjuer gjordes då vi ville ha möjligheter att ställa följdfrågor för att få fram fler utsagor rörande våra frågor.

Det empiriska materialet analyserades utifrån Fangens tre grader av tolkning (Fejes & Thornberg, 2015) med inspiration från en etnografisk forskningsansats. Vi valde den metoden då det är en metod med betoning på analysarbetet och att tolkningarna integreras i forskningsprocessen (Fejes & Thornberg, 2015). Vi fick inspiration till metodvalet utifrån Nordmarks (2014) etnografiska studie av gymnasieelevers skrivande i svenskundervisningen då vi konkret kunde se hur metoden kunde se ut i en avhandling. I hennes uppsats fick vi även se hur excerpter kan användas i texten. Vi fick även inspiration utifrån metodbeskrivningen i Fejes och Thornberg (2015) då de utförligt beskrev tillvägagångssättet. Vi valde metoden utifrån att vi ville systematisera utsagorna genom att börja med rymliga kategorier där vi bara uppmärksammar vad som sägs och därefter kategorisera materialet. För att sedan dela in materialet i en rad nya tematiska rubriker och på så vis få fram ett resultat. Detta arbetssätt bidrar till hur dataanalysen organiseras. Valet av ljudinspelningarna gjordes utifrån att de bidrar till att man inte missar teman som man annars skulle kunna missa eftersom man kan återgå till upptagningarna. Att dela in utsagorna i teman bidrar till att se mönster och inte bara detaljer. Detta arbetssätt bidrar till att detaljerna bildar gemensamma mönster. Graderna bidrar till komparativa jämförelser mellan olika utsagor och därifrån kan vi sedan göra generaliseringar av det typiska i det vi studerar.

Uppsatsens teori tar spjörn mot det sociokulturella perspektivet och utgår från Vygotskijs (1934/2001) tankar att utveckling, lärande och språk skapar förmågan hos människor att vidareutveckla det kulturella arvet till sin personlighet vilket görs genom att läsa, skriva och kunna resonera abstrakt. Uppsatsen utgår även från Säljös (2017) tankar om det sociokulturella perspektivet som det sociala samspelet kring lärande och utveckling. Teorin är vald utifrån att lärande sker genom deltagande och samspel vilket all undervisning i skolan präglas av.

I den här uppsatsen har tio lärare intervjuats från åtta olika skolor spridda över landet. Antalet medverkande lärare har inte varit ett medvetet val utan det har varit stora problem med att få lärare att ställa upp på intervjuer. Detta trots att vi valt att inte delge lärarna intervjufrågorna i förväg och på så vis kunnat reducera en eventuell känsla av merarbete för lärarna. När lärare har tackat nej till intervjuer har det uteslutande handlat om lärarnas tidsbrist och för hög arbetsbelastning. Lärarna anser att de har fullt upp med bedömningar och de nationella proven som ska genomföras i årskurs 9. Om tidsspännet hade varit större eller om undersökningen hade varit lagd under terminens början hade uppsatsen kanske kunnat visa ett mer omfattande resultat.

Att det endast är tio lärare som intervjuats har gett ett mindre underlag än önskat och det påverkar även studiens generaliserbarhet. Den här studien kan därför inte anses vara ett underlag för vad svensklärare generellt anser om införandet av det gemensamma skrivandet eller deras uppfattningar om sin skrivundervisning i relation till kursplanen. Studien kan dock ge en fingervisning om hur svensklärare kan uppfatta det gemensamma skrivandet och hurvida de har implementerat det gemensamma skrivandet i sin skrivundervisning samband med införandet av den nya kursplanen, Lgr 22. Vi behöver även ha i beaktning att uppsatsens resultat har en geografisk spridning över landet och över åtta olika skolor. Utifrån detta kan vi ge en fingervisning om att de mönster som vi sett kan vara nationella.

Bland de tio lärarna som intervjuats finns det även en kollega och ett fåtal tidigare kollegor. Ett problem som kan uppstå när man känner en informant sedan tidigare kan vara att man redan vet vilka undervisningstekniker som används och vilka tankar som finns kring elevers lärande. Med detta i åtanke så är det endast det som sägs i det empiriska materialet som får användas och därför kan ljudupptagning vara en viktig detalj vid dessa intervjuer samt att vi har analyserat allt material tillsammans. Vid samtliga intervjuer har vi strävat efter att genomföra dem enligt forskningsetiska principer och med professionell distans (Denscombe, 2016). I efterhand har vi insett att vi hade kunnat intervjuar varandras tidigare kollegor även fast det var få och på så sätt kunnat undgå att intervjuar personer vi har haft en tidigare arbetsrelation med. Detta insågs dock efter att samtliga intervjuer var genomförda och har därför inte gjorts. Om vi hade intervjuat varandras tidigare kollegor hade kanske intervjuerna gett andra utsagor eller så hade analysarbetet kunnat göras enskilt men det finns fördelar med att vi har analyserat allt insamlat material tillsammans då vi både fått en tydligare bild av materialet.

De semistrukturerade intervjuerna har utförts digitalt vilket var ett val från lärarnas sida då de även erbjöds visuell kontakt i realtid. Effekten av detta kan skapa en avlägsenhet både i psykologisk och fysisk bemärkelse (Denscombe, 2016) men detta var inget som vi märkte av, vilket i sin tur kan bero på effekten efter covid-19. Lärare är idag vana att ha digitala samtal. Det kan även vara svårt vid digitala intervjuer att säkerställa om personen som intervjuas är uppriktig men detta kan man aldrig riktigt veta och alltid behöver ta i beaktning. Dessutom kan det vara ett problem att säkerställa identiteten hos den som intervjuas i digital miljö (Denscombe, 2016) men detta har inte varit ett problem för oss. Vi har använt oss av Teams som i sin tur är kopplad till lärarens mejladress på respektive skola. Dessutom har kontakt tagits genom grindvakter eller personliga kontakter vilket säkerställer informanternas identitet.

Det behöver även tas i beaktning att vid utformning av excerpterna har transkriptionen skrivits om till en mer läsvänlig version men vi har försökt skriva dem så nära ursprunget talspråk som möjligt och har exempelvis valt att skriva *sånt* i stället för *sådant*. Detta val kan påverka utsagorna då de i excerpterna inte har skrivits ordagrant. Vidare har vi valt att inte använda oss av transkriptionsnycklar i den här uppsatsen. Även detta val har gjorts utifrån läsvänlighet då betoningar, pauser eller andra icke verbala språk inte har varit relevanta utifrån uppsatsens syfte och frågeställningar. Om vi hade delgett excerpterna utan de små korrigeringar som gjorts hade texten varit mer svårläst men risken för påverkan hade i stället reducerats.

8.2 Resultatdiskussion

I följande avsnitt diskuteras resultatet utifrån de empiriska material som samlats in genom semistrukturerade intervjuer. Inledningsvis diskuteras den första forskningsfrågan ”Vilka uppfattningar har lärare om sin skrivundervisning utifrån kursplanen, Lgr 22, i svenskämnet för årskurs 7 – 9?” med underrubriker utifrån resultatets teman: *Styrdokumentens betydelse i skrivundervisning* och *Målet med skrivundervisningen*. Avslutningsvis diskuteras den andra forskningsfrågan ”Vilka uppfattningar har lärare om införandet av det gemensamma skrivandet i svenskämnet för årskurs 7 – 9?” med underrubriker utifrån resultatets teman: *Gemensamt skrivande* och *Bedömning för gemensamt skrivande*.

8.2.1 Vilka uppfattningar har lärare om sin skrivundervisning utifrån kursplanen, Lgr 22, i svenskämnet för årskurs 7 – 9?

I följande avsnitt diskuteras resultatet utifrån temana: *Styrdokumentens betydelse i skrivundervisning* och *Målet med skrivundervisningen*.

8.2.1.1 Styrdokumentens betydelse

I resultatet framgår det att lärarna vet att det finns en ny kursplan men de anser att innehållet är oförändrat och diskuterar inte de förändringar som finns i Lgr 22. Vidare framgår det att majoriteten av lärarna inte har implementerat den nya kursplanen i sin skrivundervisning då de anser att deras tidigare kursplan, Lgr 11, och den nya kursplanen, Lgr 22, har samma innehåll för skrivundervisningen. Vilket kan tolkas som problematiskt då förändringar finns. Om man som lärare inte är påläst om förändringarna kan man heller inte avgöra om planeringar som gjordes utifrån 2011 års kursplan fungerar med den nya kursplanen från 2022. Resultaten visar att lärarnas uppfattningar om styrdokumentet kan vara att de ser styrdokumentet och kursplanerna som exempel på vad de kan undervisa om men att lärarna har möjlighet att välja och välja bort visst innehåll. I lärarnas beskrivning av sin undervisningen fästs inte vikt vid kursplanerna som grund för verksamheten. Läroplanen och kursplanerna ska ligga till grund för verksamheten som bedrivs på skolan och all undervisning bör därför förankras i ämnets kursplan. Utifrån de resultat som framkommit av vårt empiriska material saknas denna förankring till de nya styrdokumentet, Lgr 22, hos 9 av 10 lärare.

Resultatet visar att skolorna har haft olika mycket tid för att arbeta med implementeringen av Lgr 22. Som exempel på detta så nämner läraren Sanna att hennes skola gemensamt har gjort ett grundligt arbete med implementeringen av Lgr 22 och detta tror vi kan vara anledningen till att lärarna på den skolan har uppdaterat sina planeringar utifrån den nya kursplanen. Ingen av de andra intervjuade lärarna har uppgett att skolan har haft ett grundligt arbete med detta utan nämner endast att de fått enstaka timmar i kurslagen med att arbeta med implementeringen. Vi tror att detta kan vara en bidragande orsak till att de inte har förändrat något i sin skrivundervisning. Utifrån resultatet kan en anledning vara att lärarna inte har fått tillräckligt med tid för att sätta sig in i de nya styrdokumentet.

Detta kan även ses som en anledning till att de inte ändrat sin tidigare planering utifrån den nya kursplanen. Arbetet med implementeringen gjordes under våren 2022 på skolorna och som resultatet visar har skolorna fått olika mycket tid till att tillämpa detta. Samtidigt ställer vi oss frågande till hur mycket tid som anses vara skäligt för att implementera en ny läroplan och integrera den i sin undervisning då riktlinjer kring detta verkar saknas från Skolverket

eftersom skolorna har gjort olika. Skolverket uppgav att läroplanen skulle vara i bruk hösten 2022 men var det sedan upp till skolorna att själva utforma hur arbetet skulle ske? Utifrån resultatet framgår det att skolorna har arbetat olika i frågan och har givit lärarna olika mycket tid för implementeringen av Lgr 22. Utifrån detta, kan det då inte anses vara skäligt att man som enskild lärare avvaktar med att följa Skolverkets nya riktlinjer på grund av att skolledningen har givit för lite tid till implementeringen och det kollegiala samarbetet i frågan? Det kan vara svårt och tidskrävande att sätta sig in i en ny läroplan men samtidigt ska styrdokumentet ligga till grund för undervisningen. Lärare har ett ansvar att följa Skolverkets riktlinjer, men om tiden inte finns, ges heller inte rätt förutsättningar.

I resultatet framgår det även att flera av lärarna anser att skrivundervisningen främst består av att skriva olika texttyper i de olika genrerna. Flera av lärarna nämner just texttyper i relation till skrivundervisningens förändringar och nämner att det är inga förändringar som skett där och motiverar därför att de inte gjort några förändringar i skrivundervisningen. Vi kan se ett mönster som antyder att lärarna anser att det bara är texttyper som är skrivundervisning. Detta är intressant utifrån att det finns förändringar som exempelvis det gemensamma skrivandet vilket påverkar skrivundervisningen samt att skrivundervisningen inte enbart handlar om genrens texttyper.

8.2.1.2 Målet med skrivundervisningen

I resultatet framgår det att lärarna anser att målet med skrivundervisningen är att alla elever ska bli godkända. Ingen av de intervjuade lärarna nämner explicit problem kring att tillgodose elever med högre ambitioner, de elever som önskar fördjupade kunskaper i skrivundervisningen. Detta kan ses som något oroväckande då skolan ska vara likvärdig. Om lärares huvudfokus endast är riktad till den grupp elever som har svårigheter med att producera godkända texter kan de elever med andra behov inte tillgodoses. Genom att tillgodose alla elevers behov och förmågor skapas en inkluderande lärmiljö där samtliga elever kan utvecklas till att nå sin fulla potential, den proximala utvecklingszonen. Utifrån detta kan vi se att de förändringar som finns i kursplanen för skrivundervisningen kan vara ett stöd för lärarna för att nå ut till eleverna. Detta kan även leda till att eleverna bara vill fullfölja uppgiften vilket i sin tur kan leda till ett bristande engagemang vilket Norberg Brorsson (2007) diskuterar i sin avhandling.

8.2.2 Vilka uppfattningar har lärare om införandet av det gemensamma skrivandet i svenskämnet för årskurs 7 - 9?

I följande avsnitt diskuteras resultatet utifrån temana: *Gemensamt skrivande* och *Bedömning för gemensamt skrivande*.

8.2.2.1 Gemensamt skrivande

I resultatet framgår det att lärarna inte ser det gemensamma skrivandet som något nytt i skrivundervisningen utan de anser sig ha arbetat med detta även innan införandet av Lgr 22. Lärarna är relativt eniga i vad det gemensamma skrivandet innebär och anser att det framförallt är en gemensam uppstart av ett nytt arbetsområde och använder det gemensamma

skrivandet som ett didaktiskt redskap för inläring men att det gemensamma skrivandet sedan mynnar ut i ett enskilt skrivande med en enskild bedömning. Detta är intressant men vi ställer oss frågande om detta arbetsätt med att låta ett gemensamt skrivande mynna ut i ett enskilt skrivande kan anses vara ett gemensamt skrivande utifrån Skolverkets kriterier. Samtidigt kan ett gemensamt skrivande ses som ett komplement till det enskilda skrivandet och då kan lärarnas tolkning vara i linje med styrdokumentet. Att använda det gemensamma skrivande som en uppstart som mynnar ut i ett enskilt skrivande kan kopplas till Norberg (2015) resultat om att det saknas explicit skrivundervisning i skolan vilket enligt hennes avhandling leder till att elever lämnas ensamma i sitt skrivande efter gemensamma genomgångar då lärare uppfattar att eleverna då själva kan fullfölja uppgiften. Vårt resultat kan vara ett komplement till hennes resultat i frågan. Även i Nordmarks (2014) forskningsresultat framgår det att det gemensamma skrivandet inte bara bör vara en gemensam uppstart utan att eleverna behöver stöttning även i sitt fortsatta skrivande.

En lärare anser att det gemensamma skrivandet passar bättre på låg- och mellanstadiet än på högstadiet men han motiverar inte varför. Det skulle vara intressant att ta del av varför han anser att det är svårare att arbeta med ett gemensamt skrivande på högstadiet, dock finns det tyvärr inget i vårt empiriska material som vidare diskuterar detta. Vi kan heller inte dra några slutsatser till varför läraren anser detta utan vi får stanna vid att det är hans personliga uppfattning i frågan. Hans uppfattningar kan dock bidra till att eleverna går miste om det gemensamma skrivandet. Genom ett gemensamt skrivande kan eleverna lära sig i samspel med varandra. Det är av stor vikt att lärare har en anpassningsbar inställning till skrivundervisningen och dess förändringar, detta genom att vara öppen för olika undervisningsmetoder och undervisningstekniker för att på bästa sätt kunna nå varje elev i deras utveckling. Just genom det gemensamma skrivandet får eleverna möjlighet att diskutera samt samarbeta kring olika texter och texttyper samt tillfälle att lära av varandras styrkor och svagheter för att i sin tur kunna analysera samt förbättra sina egna texter. Swärds (2008) resultat visar att gemensamt skapande och bearbetande av texter utvecklar elever i större utsträckning än det enskilda skrivandet och enligt Nordmark (2014) så är det gemensamma skrivandet viktigt i skrivundervisningen då eleverna behöver den stötningen som det gemensamma skrivandet kan ge och på så vis lära sig i samspel med andra. Dessa studier har gjorts på högstadie- och gymnasienivå och deras resultat motsätter därmed lärarens resonemang kring att det gemensamma skrivandet passar bättre på låg- eller mellanstadiet.

8.2.2.2 Bedömning för gemensamt skrivande

I resultatet framkommer det att 9 av 10 lärare anser att det finns utmaningar i att bedöma texter som elever har producerat tillsammans. De anser att det inte är tillförlitligt att avgöra vem som skrivit vad och att detta försvårar bedömning och betygsättning. Resultatet visar därför att lärarna lägger den största vikten av bedömning vid elevernas enskilda texter. Detta motiverar läraren Emma med att det gemensamma skrivandet finns med i det centrala innehållet men inte i betygskriterierna. Därav anser hon, i likhet med de majoriteten lärare, att bedömningarna bör ske enskilt. Detta kan vara anledningen till att det gemensamma skrivandet används av lärarna som uppstart av ett nytt arbetsområde men sedan mynnar ut i ett enskilt skrivande. Detta resultat kan ses som ett kompletterande resultat till Nordmarks (2014) resultat kring utmaningar om gemensamt skrivande och bedömning. I hennes resultat framgår

det att lärare har problem med att avgöra vem som skrivit vad när eleverna skriver gemensamma texter samt att all bedömning och alla betyg sätts enskilt. Detta resultat styrks ytterligare av tidigare forskning gjord av Nordberg (2015) då hennes resultat visade att lärarna anser att deras uppgift blir att bedöma och utvärdera den enskilda uppgiften snarare än att gemensamt skriva med eleverna och på så vis stötta eleven i skrivande.

I motsats till majoriteten av lärarna så anser en lärare att hon inte har några problem med att avgöra vem som skrivit vad. Hon kommenterar även att hennes kollegor är oroliga över just bedömningen eftersom hon själv inte ser några problem vilket i sig kan uppfattas som tvetydigt. Detta då hon tar upp problemet men, enligt vår tolkning, anser sig själv stå över det. Även i Bergman Claesons (2002) resultat finns det en lärare som anser att hon kan avgöra vem som skrivit texten. Detta resultat är intressant då det visar att lärarna tycker olika om att bedöma gemensamt skrivna texter trots att de följer samma riktlinjer.

9. Slutsats

Utifrån resultatet kan vi dra slutsatsen att lärares syn på skrivundervisningen är att den främst består av texttyper och detta är en bidragande orsak till att varför lärarna anser att de inte behöver förändra sin tidigare planering för att fungera med den nya kursplanen. Vidare slutsats är att målet med skrivundervisningen är att alla ska bli godkända.

Vi kan även dra slutsatsen att det gemensamma skrivandet uppges användas vid uppstarten av ett nytt arbetsområde som ett didaktiskt verktyg i helklass för att sedan mynna ut i ett enskilt skrivande. Lärarna anser att det gemensamma skrivandet som uppstart av ett arbetsområde inte är något nytt utan att de har arbetat på detta sett även tidigare. Dessutom anser majoriteten av lärarna att det finns problem kring bedömningen av ett gemensamt skrivande då de har svårt att veta vem som skrivit vad.

Vårt resultat kan ses som en spegling eller en komplettering av tidigare forskningsresultat, detta trots att det finns en ny läroplan.

10. Vidare forskning

Vi ser ett behov av fler undersökningar i ämnet då skrivundervisningen i relation till styrdokumentet är ett viktigt ämne. Det finns dessutom ett begränsat underlag av forskning kring den nya läroplanen, Lgr 22. Denna brist i forskningen beror troligtvis på att läroplanen är relativt ny.

Vårt förslag till vidare forskning är således att undersöka hur dagens lärare ser på skrivundervisningen kopplat till den nya läroplan, Lgr 22.

Referenslista

Ahlqvist, G., Larsson J.-O., von Rosen T., Westling, M., & Allodi Rydelius P.-A. (2019) *The Sävsjö-school-project: a cluster-randomized trial aimed at improving the literacy of beginners—achievements, mental health, school satisfaction and reading capacity at the end*

of grade three using an alternative school curriculum. Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health. (Vetenskaplig artikel)
<https://capmh.biomedcentral.com/articles/10.1186/s13034-019-0285-0> 2023-05-07

Bergman-Claeson, G. (2002) *Tre lärare - tre världar. Lärarkommentarer till elevtexter i tre gymnasieklasser.* (Avhandling) Uppsala universitet. <http://uu.diva-portal.org/smash/get/diva2:133925/FULLTEXT01.pdf> 2023-05-07

Boström, L., & Svantesson, I. (2007) *Så arbetar du med lärstilar – nyckeln till kunskap och individualisering.* Brain Books: Jönköping

Denscombe, M (2016) *Forskningshandboken - För småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna* (Tredje upplagan) Studentlitteratur: Lund

Dysthe, O (red.) (2003). *Dialog, samspel och lärande.* (Upplaga 1:12) Studentlitteratur AB: Lund

Eriksson Barajas, K., Forsberg, C., & Wengström, Y. (2013) *Systematiska litteraturstudier i utbildningsvetenskap. Vägledning vid examensarbeten och vetenskapliga studier.* Natur & Kultur.

Fejes A, & Thornberg, R (2014) *Handbok i kvalitativ analys.* (Andra upplagan) Liber: Stockholm

Forskningsetiska nämnden vid Högskolan Dalarna. (2022) Mall för informationsbrev. <https://www.du.se/contentassets/7b6232fd6e0a4803a9dcfbf4482cf515/mall-for-informationsbrev.pdf> den 19 maj 2023

Johansson, C. (2014) *Högstadiungdomar skriver om historia på bloggen Undervisning, literacy och historiemedvetande i ett nytt medielandskap.* (Liss) Umeå universitet/Högskolan Dalarna. <http://umu.diva-portal.org/smash/get/diva2:715897/FULLTEXT02.pdf> 2023-05-07

Kullberg, B (2014) *Etnografi i klassrummet* (Tredje upplagan) Studentlitteratur: Lund

Kvale S, & Brinkmann S (2014) *Den kvalitativa forskningsintervjun* (Tredje upplagan) Studentlitteratur: Lund

Kvale S, & Brinkmann S (2009) *Den kvalitativa forskningsintervjun* (Andra upplagan) Studentlitteratur: Lund

Lindh, C. (2015) *Att tänka tillsammans genom att skriva.* Malmö.
https://larportalen.skolverket.se/LarportalenAPI/api-v2/document/path/larportalen/material/inriktningar/5-las-skriv/Grundskola/004_framja_elevs_larande_SO/del_07/material/Flik/Del_07_MomentA/Artiklar/M4_gr_07A_01_Lindh.docx den 4 juni 2023

- Malmström M. (2017) *Synen på skrivandet. Föreställningar om skrivande i mediedebatter och gymnasieskolans läroplaner.* (Avhandling) Lund University.
https://lucris.lub.lu.se/ws/portalfiles/portal/23809671/Malmstro_m_Synen_pa_skrivande.pdf 2023-05-07
- Norberg, A.-M. (2015) *Undervisning och bedömning i svenska på högstadiet Elever i årskurs 7 skriver saga och recension.* (Liss.) Stockholms universitet. <http://su.diva-portal.org/smash/get/diva2:857762/FULLTEXT01.pdf> 2023-05-07
- Norberg Brorsson, B. (2007) *Man liksom bara skriver. Skrivande och skrivkontexter i grundskolans år 7 och 8.* Universitetsbiblioteket 2007. (Avhandling) Västra Frölunda.
<https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:137474/FULLTEXT01.pdf> 2023-05-07
- Nordmark, M. (2014) *Digitalt skrivande i gymnasieskolans svenskundervisning. En ämnesdidaktisk studie av skrivprocessen.* (Avhandling) Örebro universitet.
<https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:689942/FULLTEXT01.pdf> 2023-05-07
- Nordenfors, M. (2011) *Skriftspråsutveckling under högstadiet.* (Avhandling) Göteborgs universitet.
https://gupea.ub.gu.se/bitstream/handle/2077/25300/gupea_2077_25300_1.pdf;jsessionid=7AFCDAB3A21DCBCB31679795C69E399E?sequence=1 2023-05-07
- Parmenius Swärd, S. (2008) *Skrivande som handling och möte - gymnasieelever om skrivuppgifter, tidsvillkor och bedömning i svenskämnet.* (Avhandling) Malmö: Malmö Studies in Educational Sciences No 42.
<https://lucris.lub.lu.se/ws/portalfiles/portal/5759280/1223767.pdf> 2023-05-07
- Skolverket. (2022) *Läroplan för grundskolan samt för förskoleklassen och fritidshemmet.* Stockholm. <https://www.skolverket.se/undervisning/grundskolan/laroplan-och-kursplaner-for-grundskolan/laroplan-lgr22-for-grundskolan-samt-for-forskoleklassen-och-fritidshemmet> 2023-05-07
- Skolverket. (2015) *Delaktighet för lärande.* Stockholm.
<https://www.skolverket.se/publikationsserier/forskning-for-skolan/2015/delaktighet-for-larande> 2023-05-07
- Skolverket. (2017) *Didaktiska perspektiv på skrivande och läsning.* Göteborgs universitet.
https://larportalen.skolverket.se/LarportalenAPI/api-v2/document/path/larportalen/material/inriktningar/5-las-skriv/Grundskola/001_tolka-skriva-text/del_07/Material/Flik/Del_07_MomentA/Artiklar/M1_1-9_07A_Didaktiska.docx den 4 juni 2023
- Skolverket (1994) *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet Lpo 94.* Stockholm
<https://www.skolverket.se/undervisning/grundskolan/laroplan-och-kursplaner-for-grundskolan/tidigare-kursplaner-ar-2000-2011-for-grundskolan?url=->

996270488%2Fcompulsoryew%2Fjsp%2Fsubjectkursinfo.htm%3FsubjectCode%3DSV2000GR%26tos%3Dgr2000&sv.url=12.5dfce44715d35a5cdfa87a3 den 4 juni 2023

Skolverket (2022) Jämför kursplanerna Svenska Lgr22–Lgr11. Stockholm
https://www.skolverket.se/download/18.3770ea921807432e6c72f35/1657714107184/jamforel_sedok_Svenska.pdf den 4 juni 2023

Säljö, R. (2017) *Den lärande människan – teoretiska traditioner I*: Lundgren, U. P., Säljö, R. & Liberg, C. (2017) *Lärande skola bildning - grundbok för lärare*. (Femte utgåvan) Natur & Kultur: Stockholm

Vetenskapsrådet (2017) *God forskningssed*. Stockholm.
https://www.vr.se/download/18.2412c5311624176023d25b05/1555332112063/God-forskningssed_VR_2017.pdf den 19 maj 2023

Vygotskij, L. S. (1934/2001). *Tänkande och språk*. Göteborg: Daidalos.

Westman, M. (2009) *Skriftpraktiker i gymnasieskolan Bygg- och omvårdnadselever skriver*. (Avhandling) Stockholms universitet <http://su.diva-portal.org/smash/get/diva2:201038/FULLTEXT01.pdf>

Bilaga 1

Informationsbrev

Informationsbrev

Informationsbrev till lärare och rektor inför intervjuer i samband med examensarbete i svenska för årskurs 7 – 9, ämneslärarutbildningen.

Vi heter Emelie Rajic och Johanna Eén och vi studerar till svensklärare för årskurs 7–9 vid Högskolan Dalarna. Vi har tidigare skrivit examensarbete 1 som handlar om svensklärares syn på skrivundervisningen utifrån Lgr 11 samt införandet av det gemensamma skrivandet. Nu ska vi skriva del 2 och vill undersöka svensklärares uppfattningar om skrivundervisningen utifrån Lgr 22 och om införandet av det gemensamma skrivandet i kursplanen har lett till förändring i skrivundervisningen.

Du tillfrågas härmed om deltagande i denna undersökning som handlar om skrivundervisningen och det gemensamma skrivandet.

Den här undersökningen vill utifrån studiens syfte och frågeställningar undersöka hur svensklärare uppfattar skrivundervisningen och om införandet av det gemensamma skrivandet har lett till förändring i skrivundervisningen.

I den här studien kommer 12 svensklärare för årskurs 7 – 9 intervjuas. Vi har fått dina kontaktuppgifter genom en grindvakt. I detta fall en rektor eller en kollega. Du har blivit utvald då du är svensklärare i årskurs 7–9.

Vi kommer att använda oss av semistrukturerade intervjuer vilket innebär att ett antal fasta frågor ställs och vid behov kommer följdfrågor att skapas under intervjuernas genomförande. Intervjun kommer att ske under veckorna 16–17 och genomföras digitalt eller genom ett fysiskt möte vilket bestäms i samråd med dig. Beräknad tidsåtgång beräknas till cirka 30–40 minuter per intervju. Med ditt medgivande önskar vi spela in intervjun med ljud- eller videoupptagning.

Högskolan Dalarna är ansvarig för behandlingen av personuppgifter i samband med examensarbetet. Som deltagare i undersökningen har du enligt personuppgiftslagen rätt att få information om hur dina personuppgifter kommer behandlas. Du har också rätt att ansöka om ett så kallat registerutdrag, samt att få eventuella fel rättade. Vid frågor om behandlingen av personuppgifter kan du vända dig till Högskolans personuppgiftsombud. Det insamlade materialet som framkommit under intervjuerna bearbetas endast av oss. Som deltagare i studien kommer din identitet att förbli oidentifierad. Lika så kommer inte din skola eller geografiska plats att nämnas. Alla namn som kommer upp i intervjuerna kommer att koda om och oidentifieras. Endast vi kommer att ha tillgång till materialet som kommer fram ifrån intervjuerna. Vidare kommer allt material att raderas när arbetet är godkänt för att din identitet ska förbli anonym. Vid intresse skickas examensarbetet till dig efter att arbetet är färdigställt.

Svara genom att ge ditt samtycke i detta informationsbrev. Vi kommer därefter kontakta dig.
Ditt deltagande är högst värdefullt!

Det är frivilligt att delta i studien, du kan avstå från en eller flera frågor om du så önskar och du har rätt att avbryta din medverkan när du vill under studiens gång genom att meddela oss.

Samtycke till att delta i studien

Jag har fått muntlig och skriftlig informationen om studien och har haft möjlighet att ställa frågor. Jag får behålla den skriftliga informationen.

Jag samtycker till att:

- delta i studien lärares syn på skrivundervisningen i årskurs 7 - 9
- att uppgifter om mig behandlas på det sätt som beskrivs i studiepersonsinformationen
- de insamlade uppgifterna kommer att bevaras till dess att uppsatsen är examinerad och godkänd, dock högst tre år räknat från att datainsamlingen påbörjats.

Ort och datum:	Underskrift:

Ansvarig för studien

Ort och datum: _____

Namnteckning: _____

Vänligen

Emelie Rajic och Johanna Eén

Handledare: Marie Nordmark

Kontaktuppgifter

Emelie Rajic: h18emer@du.se
XXX-XXX XX XX

Johanna Eén: h18johee@du.se
XXX-XXX XX XX

Marie Nordmark: mnr@du.se
XXX-XXX XX XX

Bilaga 2

Intervjufrågor

Det här samtalet kommer att handla om skrivundervisning och det gemensamma skrivandet.

1. Berätta lite om hur en vanlig dag med skrivundervisning ser ut i ditt klassrum.
2. Berätta om ett tillfälle då elever har fått arbeta med skrivande.
 - 2.a. Berätta om: hur du tänkte i planeringen, vad som var ditt huvudsakliga mål, vad som hände i undervisningen och hur texterna blev?
 2. b. Blev det som du hade tänkt dig?
 2. c. Är det något särskilt som du har tyckt varit intressant eller värt att reflektera över?
3. Vad har varit svårt i skrivundervisningen? Vilka utmaningar ser du?
Hur har du löst det?
4. Har du ändrat något i din skrivundervisning i samband med implementeringen av den nya kursplanen i svenska, Lgr 22? Isåfall, vad och hur eller varför inte?
5. Hur skulle du beskriva skillnaderna mellan Lgr 11 och Lgr 22?
6. Hur ser du på det gemensamma skrivandet?
Vad innebär införandet av det gemensamma skrivandet enligt dig? Är det något nytt?
Hur har du integrerat det i din undervisning?
7. Vilka fördelar, respektive nackdelar ser du med det gemensamma skrivandet?
8. Hur tänker du kring bedömning av det gemensamma skrivandet?
Vilka utmaningar finns där?
9. Är det något du vill tillägga gällande din skrivundervisning?

Bilaga 3

Dokumentation av skriv- och arbetsprocessen vid parskrivande

Detta dokument används under hela skriv- och arbetsprocessen med examensarbetet. Studenterna har ansvar att fylla i dokumentet för att visa på delaktighet i alla delar av skriv- och arbetsprocessen.

Student 1: Emelie Rajic

Student 2: Johanna Eén

	Student 1	Student 2
Problemställning Vilka delar har skrivits fram av respektive student? <ul style="list-style-type: none"> – Formulering av syfte och frågeställningar – Motivering av syfte med hjälp av skolans styrdokument och tidigare forskning 	Skrivit allt gemensamt och lika mycket	Skrivit allt gemensamt och lika mycket
Beskrivning av litteratursökprocessen Vilka delar har skrivits fram av respektive student? <ul style="list-style-type: none"> — Vilka sökmotorer och sökord som har använts? — Vilka avgränsningar som gjorts under sökprocessen? – Hur utvald litteratur kan motiveras i relation till studiens syfte? 		
Litteraturbakgrund Vilka delar har skrivits fram av respektive student? <ul style="list-style-type: none"> – Beskrivning av skolans styrdokument – Problematisering och definition av centrala begrepp – Sammanställning av tidigare forskning under tematiska rubriker 	Skrivit allt gemensamt och lika mycket	Skrivit allt gemensamt och lika mycket
Teori Vilka delar har skrivits fram av respektive student? <ul style="list-style-type: none"> – Beskrivning och motivering av utvalt teoretiskt perspektiv 	Skrivit allt gemensamt och lika mycket	Skrivit allt gemensamt och lika mycket
Metod Vilka delar har skrivits fram av respektive student? <ul style="list-style-type: none"> – Val av metod – Urval – Genomförande – Analys 	Skrivit allt gemensamt och lika mycket	Skrivit allt gemensamt och lika mycket

Etiska ställningstaganden <ul style="list-style-type: none"> – Vem har skrivit vilka etiska överväganden som gjorts? – Vem har skrivit informationsbrev (i de fall det är relevant)? – Vem har skickat in anmälan om behandling av personuppgifter till dataskyddsombudet (i de fall det är relevant)? – Vem har skickat in underlag till etikprövning (i de fall det är relevant)? 	Skrivit allt gemensamt och lika mycket	Skrivit allt gemensamt och lika mycket
Resultat <ul style="list-style-type: none"> – Vem har ansvarat för att skriva fram vilka delar? 	Skrivit allt gemensamt och lika mycket	Skrivit allt gemensamt och lika mycket
Diskussion <ul style="list-style-type: none"> – Vem har ansvarat för att skriva fram metoddiskussionen? – Vem har ansvarat för att skriva fram resultatdiskussionen? – Vem har ansvarat för att skriva fram hur arbetet bidrar till kunskapsutveckling av betydelse för yrkesutövningen? 	Skrivit allt gemensamt och lika mycket	Skrivit allt gemensamt och lika mycket

Blanketten signeras och läggs som bilaga i examensarbetet inför de examinerande momenten.

Underskrifter:

Student 1: Emelie Rajic

Student 2: Johanna Örn