



HÖGSKOLAN
DALARNA

Examensarbete för kandidatexamen Skrivdiskurser i kursen svenska som andraspråk 1

Författare: Johanna Piel
Handledare: Åsa Wedin
Examinator: Jenny Rosén
Ämne/huvudområde: Svenska som andraspråk III
Kurskod: SS2007
Poäng: 15hp
Examinationsdatum: 12-01-24

Abstract:

Syftet med denna uppsats är att studera vilken skrivundervisning som presenteras för elever i kursen svenska som andraspråk 1 och därmed bidra med kunskap om vilken skrivundervisning som erbjuds eleverna. Mer specifikt undersöks, med stöd i Ivaničs (2004) skrivdiskurser och med kvalitativ textanalys, på vilket sätt skrivdiskurser är framträdande i läroböcker för kursen.

Resultatet av studien visar att det är en kombination av flera olika diskurser, så kallade hybrider, som framträder i båda de analyserade läroböckerna. Genrediskursen, processdiskursen och färdighetsdiskursen framträder dock tydligare än andra diskurser och det går att konstatera att diskurser där textlagret är i fokus är mer framträdande. Läroböckerna visar också en avsaknad av den sociopolitiska diskursen och eftersom alla diskurser därmed inte finns representerade blir eleverna inte erbjudna en allsidig skrivundervisning. I läroböckerna formulerar författarna tydligt vad de anser vara viktigt i skrivandet, som exempelvis att följa normer för språkriktighet eller att ta hänsyn till situation och mottagare i skrivandet, men eleverna erbjuds inte undervisning för att nå upp till dessa föreställningar. Avslutningsvis kan en slutsats dras om att kreativt skrivande i form av skönlitterära genre får stå tillbaka när de texttyper som anses extra betydelsefulla inom genrediskursen är starkt framträdande.

Nyckelord: skrivdiskurser, Ivanič, svenska som andraspråk, skrivundervisning, läroböcker

Innehållsförteckning

1. Inledning	1
1.1 Syfte och frågeställningar	2
1.2 Bakgrund	2
1.2.1 Trender i skrivundervisning.....	2
1.2.2 Styrdokument.....	2
1.2.3 Diskursbegreppet.....	4
2. Teori	5
2.1 Språklager	5
2.2 Analysverktyg - Ivaničs diskurser om skrivande	5
2.2.1 Färdighetsdiskursen	6
2.2.2 Kreativitetsdiskursen	6
2.2.3 Diskursen för att tänka och lära.....	7
2.2.4 Processdiskursen.....	7
2.2.5 Genrediskursen.....	7
2.2.6 Diskursen om sociala praktiker	7
2.2.7 Den sociopolitiska diskursen.....	8
3. Tidigare forskning.....	9
3.1 Om skrivdiskurser i grundskolans svenskämnen.....	9
3.2 Om skrivande i styrdokument för gymnasieskolans svenskämnen.....	9
4. Metod	12
4.1 Val av metod.....	12
4.2 Urval av analysmaterial.....	12
4.3 Analysmetod	13
4.4 Etiska överväganden, validitet och reliabilitet.....	14
5. Resultat.....	15
5.1 Analys av <i>Formativ svenska som andraspråk 1</i>	15
5.1.1 Identifierade skrivdiskurser i <i>Formativ svenska som andraspråk 1</i>	15
5.1.2 Hur diskurserna framträder i <i>Formativ svenska som andraspråk 1</i>	16
5.1.3 Sammanfattande analysresultat av <i>Formativ svenska som andraspråk 1</i>	19
5.2 Analys av <i>Svenska impulser 1-SVA</i>	20
5.2.1 Identifierade skrivdiskurser i <i>Svenska impulser 1 – SVA</i>	20
5.2.2 Hur diskurserna framträder i <i>Svenska impulser 1 – SVA</i>	21
5.2.3 Sammanfattande analysresultat av <i>Svenska impulser 1-SVA</i>	25
5.3 Sammanfattning av analysresultat	26
6. Diskussion	28
6. 1 Resultatdiskussion.....	28

6.1.1 Identifierade skrivdiskurser	28
6.1.2 Hur skrivdiskurserna framträdde.....	29
6. 2 Metoddiskussion	30
6.3 Slutsatser och vidare forskning.....	31
7. Referenser.....	32

1. Inledning

Att svenska ungdomar skriver sämre är ett påstående som från och till blir synlig inom samhällsdebatten (se t.ex. Rydberg, 2020; Pihl, 2019; Rastner, 2019; Widell 2013). Det rapporteras bland annat om att unga väljs bort på grund av bristande skrivförmåga och lärare på universitet och högskolor rapporterar om ungas dåliga förmåga att uttrycka sig i skrift (Rydberg, 2020). Forskning visar att vi i dagens samhälle skriver mer än någonsin tidigare och att alla olika typer av yrken idag kräver ett fungerande skriftspråk (Malmström, 2017). Enligt Skolverket (2018a, 2022) ska elever som läser svenska som andraspråk på gymnasiet utveckla en språklig beredskap för framtida samhällsliv och få möjlighet att utveckla kunskaper om skriftlig kommunikation som behövs i arbetslivet och för vidare studier. För att ungdomar ska kunna verka i dagens starkt textbaserade samhälle menar Sturk et al. (2020a) att skolan behöver erbjuda dem en allsidig skrivundervisning. Sturk et al. (2020a) anser att en sådan undervisning bör leda till att eleverna utvecklar en rad olika skriftspråkskompetenser, som exempelvis veta hur man skriver för att reflektera och bygga tankar, hur skrivprocesser kan gå till, lära sig att förstå skrivandets funktioner i olika sociala sammanhang och lära sig anta ett kritiskt förhållningssätt till sina egna och andras texter. Mot bakgrund av detta är det intressant att fråga sig om den skrivundervisning som erbjuds elever som läser svenska som andraspråk på gymnasiet idag är tillräckligt allsidig för att ge eleverna möjlighet att verka i dagens textbaserade samhälle. Economou (2015) och Palm (2023) har i tidigare studier granskat styrdokumentet för ämnet svenska som andraspråk på gymnasiet. Economou (2015) har bland annat kommit fram till att innehållet i ämnet svenska som andraspråk på gymnasiet riskerar att inriktas på form och språkinläring utan kontext och Palm (2023) konstaterar att styrdokumentet inte behandlar den retoriska arbetsprocessen, kritisk medvetenhet eller kreativt skrivande.

Med utgångspunkt i ovanstående resonemang är det av intresse att undersöka vilka föreställningar om skrivande och skrivundervisning som framträder, i läroböcker som finns tillgängliga, inom ämnet svenska som andraspråk på gymnasiet idag och därmed ytterligare bidra med kunskap om vilken skrivundervisning som erbjuds eleverna. Studien kan också synliggöra om den allsidighet i skrivundervisningen som Sturk et al. (2020a) menar krävs, erbjuds eleverna och vad det är som eventuellt saknas för att undervisningen ska bli tillräckligt allsidig. För att undersöka detta kan Ivaničs diskursramverk användas. Ivanič (2004) har identifierat sju diskurser som innefattar skilda föreställningar om skrivande, föreställningar om att lära sig skriva, sätt att prata om skrivande och sätt att undervisa om och bedöma skrivande. Ivaničs (2004) menar att alla sju diskurser bör framträda i undervisningen för att ge elever möjlighet att utveckla en allsidig skrivkompetens.

I denna uppsats undersöks därför vilka skrivdiskurser som framträder och hur dessa framträder i två läroböcker skrivna för kursen svenska som andraspråk 1. Uppsatsen utgår från Ivaničs (2004) teoretiska diskursramverk och kvalitativ textanalys används för att undersöka vilka skrivdiskurser som går att finna och hur de tar sig uttryck i läroböckerna. Ammert (2011) menar att läroboken dominerar undervisningen i flera ämnen och att den innehar en central position i skolans undervisning i allmänhet. Han skriver vidare att läroboken formar elevers och lärares uppfattning om vilket innehåll och vilken typ av kunskap som är viktig. Innehållet i läroböckerna torde därför säga något om vilka skrivdiskurser som präglar skolans skrivundervisning och i förlängningen vilken skrivundervisning som eleverna erbjuds. Studien kan också synliggöra vilka skrivdiskurser som eventuellt saknas och vad man som lärare kan behöva komplettera sin undervisning med för att erbjuda eleverna en allsidig skrivkompetens.

1.1 Syfte och frågeställningar

Syftet med uppsatsen är att studera vilken skrivundervisning som presenteras för elever i kursen svenska som andraspråk 1. Mer specifikt undersöks, med stöd i Ivaničs (2004) skrivdiskurser, på vilket sätt skrivdiskurser är framträdande i läroböcker för kursen. Uppsatsens syfte preciseras med hjälp av följande frågeställningar:

1. Vilka skrivdiskurser framträder i två olika läroböcker för kursen svenska som andraspråk 1?
2. Hur framträder de identifierade diskurserna?

1.2 Bakgrund

Enlig Lim Falk och Wirdnäs (2018) har skrivundervisningen påverkats och påverkas av olika trender genom historien. För att ge en bakgrund till denna utveckling följer därför nedan en kort sammanfattning av den viktigaste utvecklingen från 1960-talet fram till 2000-talet. Efter detta följer en genomgång av de delar som rör skrivande i styrdokumentet som är aktuella i för kursen svenska som andraspråk 1. Avsnittet avslutas med en definition av diskursbegreppet.

1.2.1 Trender i skrivundervisning

Enligt Lim Falk och Wirdnäs (2018) var skrivundervisningen under 1960- och 70-talet individ- och produktorienterad. Författarna skriver vidare att fokus under denna period var grammatik och språklig korrekthet. Under slutet av 70-talet lyftes enligt Lim Falk och Wirdnäs (2018) individens särart och kreativitet fram i skrivandet. Lim Falk och Wirdnäs (2018) skriver vidare att den processorienterad skrivpedagogiken, som betonar att allt skrivande är en process, blev aktuell under 80-talet och att den efterföljdes av den sociala och kontextuella synen på skrivande. Enligt Lim Falk och Wirdnäs (2018) växte genrepedagogiken, där explicit undervisning med tydligt fokus på textförebilder och tydliga strukturer betonas, fram på 80-talet. Vidare lyfter Lim Falk och Wirdnäs fram att *New Literacy Studies* under 90-talet utvecklades i England. Skrivsituationen och individens drivkraft att kommunicera i ett specifikt sammanhang är centralt inom *New Literacy Studies*. Det är det specifika sammanhanget som är avgörande för skrivandet och skribenten lär sig att skriva genom att hen socialiseras in i ett sammanhang. Lim Falk och Wirdnäs (2018) menar att ett kritiskt analytiskt perspektiv på skrivande inom inriktningen *Kritisk litteracitet*, uppkom under 90-talet och 2000-talet. Inom denna inriktning menar man att skrivandet både formar och formas av den sociala kontexten, av maktrelationer och av identitet (Lim Falk & Wirdnäs, 2018). Lim Falk och Wirdnäs (2018) poängterar att även om olika inriktningar inom skrivpedagogiken har haft olika tyngd under olika perioder har de i praktiken både inom forskningen och undervisningen funnits sida vid sida om än något skymda av varandra.

1.2.2 Styrdokument

Nedan följer en genomgång av de delar av ämnesplanen i svenska som andraspråk (Skolverket, 2022) som är relaterade till skrivande. Förutom ämnesplanen finns även information från Skolverkets *Kommentarer till ämnesplanen* (2018a) med i genomgången, eftersom dessa är tänkta att läsas tillsammans med ämnesplanen. Min undersökning behandlar skrivandet i kursen svenska som andraspråk 1 och därför lyfts det centrala innehållet och betygskriterierna i den kursplanen fram i texten nedan.

Enligt syftet i ämnesplanen för svenska som andraspråk (Skolverket, 2022) ska eleverna i undervisningen få rikligt med tillfällen att producera skriftligt språk. De ska också ges möjligheter att utveckla kunskaper om skriftlig kommunikation som behövs i arbetslivet och för vidare studier. Enligt kursplanens centrala innehåll ska undervisningen behandla ”Skriftlig framställning av texter för kommunikation och reflektion”(Skolverket, 2022, s.2). I kommentarmaterialet förklarar författarna begreppen som används i kursen svenska som andraspråk 1 och skriver att:

...texter för reflektion, ger eleven möjlighet att utveckla och organisera sin kunskap och sina tankar. Det kopplar skrivandet till lärandeprocessen och ger eleven en förståelse för att skrivandet leder till inläring och är ett sätt att uttrycka vad man kan, tycker och känner. (Skolverket, 2018a, s. 5)

Ämnesplanen (Skolverket, 2022) behandlar också källhantering och källkritik. Enligt syftet ska undervisningen bidra till att eleverna utvecklar kunskaper om hur man sammanställer och kritiskt granskar information från olika källor och ett mål för ämnet är att undervisningen ska ge eleverna förutsättningar att utveckla förmåga att ”strukturera, referera, värdera och kritiskt granska innehållet i muntligt och skriftligt språk” (Skolverket, 2022, s. 2). Enligt det centrala innehållet ska undervisningen i kursen också behandla referat- och citatteknik samt hänvisningar till olika källor.

Ämnesplanen tar även upp kunskaper som går att koppla till digital litteracitet. Enligt det angivna syftet i ämnesplanen ska eleverna ges förutsättningar att ”kommunicera i en vidgad digital textvärld med interaktiva och föränderliga texter” (Skolverket, 2022, s.1). Det står också att de ska ges möjlighet att använda digitala verktyg och medier för att ”... sovra och kommunicera i en vidgad digital textvärld med interaktiva och föränderliga texter” (Skolverket, 2022, s.1). I det centrala innehållet konkretiseras detta i formuleringen att undervisningen i kursen ska behandla ”användning av digitala verktyg för textbearbetning samt för respons på och samarbete när det gäller texter” (Skolverket, 2022, s.2). Enligt det centrala innehållet ska också frågor om upphovsrätt och integritet vid digital publicering behandlas i undervisningen. I kommentarmaterialet motiverar man skrivningarna om digital litteracitet genom att hänvisa till att förmågan att kommunicera i en digital miljö är viktigt för att kunna delta aktivt i fortsatta studier och samhällsliv (Skolverket, 2018a).

Ett av målen som finns formulerade i ämnesplanen är att undervisningen ska ge eleverna förutsättningar att utveckla ”Kunskaper om det svenska språkets uppbyggnad och språkliga normer, dvs. hur ord, fraser och satser är uppbyggda samt hur dessa samspelar” (Skolverket, 2022, s.1). I kommentarmaterialet skriver författarna att man valt att inte använda begreppet *språklig korrekthet* i ämnesplanen eftersom det riskerar att bli begränsande. Författarna menar att begreppet kan leda till ett fokus på detaljer som stavning, interpunktion och prepositionsval, något de påpekar är viktigt för helhetsintrycket men de skriver vidare att det är ”... betydligt fler faktorer som har betydelse för att språket ska fungera i ett sammanhang” (Skolverket, 2018a, s. 4). I betygskriterierna återfinns formuleringen ”ordförrådet, uttalet och den grammatiska behärskningen är tillräckligt goda för att den skriftliga och muntliga kommunikationen **inte ska hindras annat än i undantagsfall/inte ska hindras/ska fungera väl**” (Skolverket, 2022, s.3 *fets. i originalet.*)

I ämnesplanen och i kursplanen finns det flera formuleringar där man framhåller vikten av att skrivandet ska anpassas till syfte, situation och mottagare. I målen står det bland annat att undervisningen ska ge eleverna möjlighet att utveckla ”Förmåga att kommunicera i tal och skrift och anpassa språket till ämne, syfte, situation och mottagare” (Skolverket, 2022, s. 1). Enligt det centrala innehållet ska kursens undervisning behandla ”Strategier för att skriva olika typer av texter som är anpassade efter ämne, syfte, situation och mottagare” (Skolverket, 2022, s.2). För betyget A ska eleverna också kunna anpassa stilen i sitt skrivande till läsaren.

I kursplanen finns det ett flertal formuleringar som berör skrivande kopplat till texttyper. Enligt det centrala innehållet ska undervisningen behandla strategier för att skriva olika typer av texter och textuppbyggnad, textmönster och språkliga drag i framför allt berättande, beskrivande och argumenterande texter ska behandlas. Enligt betygskriterierna ska eleverna kunna skriva olika typer av texter och dessa ska följa normer för den valda texttypen. Eleven ska också enligt betygskriterierna kunna anpassa stilen till texttypen och kunna använda andras texter som mönster i den egna språkproduktionen (Skolverket, 2022). I kommentarmaterialet går det också att läsa att inom ämnet svenska som andraspråk betonas vikten av att arbeta med ett varierat språk från olika texttyper för att öva upp ett funktionellt språk och klara studierna i andra ämnen (Skolverket, 2018a).

1.2.3 Diskursbegreppet

Denna studie utgår från Ivaničs (2004) teoretiska ramverk om skrivdiskurser och det är därför också hennes definition av begreppet diskurs som studien grundar sig på. Ivanič (2004) tar sin utgångspunkt i Gees (1996) definition av diskursbegreppet. Gee (1996) definierar diskurs som ”a socially accepted association among ways of using language, other symbolic expressions, and “artifacts”, of thinking, feeling, believing, valuing, and of acting which can be used to identify oneself as a member of a socially meaningful group” (Gee, 1996, s.131).

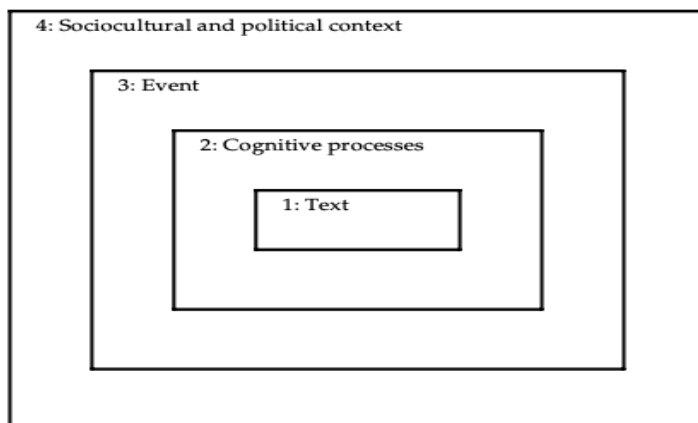
Ivanič (2004) preciserar sin definition av skrivdiskurs som en konstellation av föreställningar om skrivande, skrivundervisning, sätt att prata om skrivande och den sorts metoder för undervisningen och bedömning som sannolikt associeras med dessa föreställningar. Precis som Gee (1006) menar Ivanič (2004) att människor som deltar i en eller flera diskurser positionerar och identifierar sig med andra som tänker, pratar, skriver och agerar inom samma diskurs. Människors sociala agerande är dock inte helt bestämt av den diskurs de tilltalas av utan de kan aktivt välja att transformera och förändra diskursens resurser och utveckla dem för sina egna syften.

2. Teori

Nedan presenteras de teorier som uppsatsen tar sin utgångspunkt i, nämligen Ivanič (2004) teori om språklager och hennes teori om diskurser för skrivande och skrivundervisning. Även det analysverktyg som uppsatsen utgår ifrån presenteras. Avsnittet inleds med redovisning av Ivanič (2004) teori om språklager. Därefter presenteras uppsatsens analysverktyg och avsnittet avslutas med en beskrivning av diskurserna för skrivande och skrivundervisning.

2.1 Språklager

Ivanič (2004) utgår i sin teoretiska modell från en integrerad syn på språk, vilket innebär ett antagande om att texter och skrivande är omöjliga att separera från mentala och sociala aspekter. Hon använder metaforen lager för att förklara hur olika lager av språk alltid befinner sig i ett sammanhang. Varje nytt lager ”bäddar in” det mindre lagret, som lager på en lök. Ivanič särskiljer fyra lager (se Figur 1) som hon anser är viktiga för att identifiera diskurser i skrivande och skrivundervisning. I det innersta lagret i den integrerade synen på språk finns *texten*. Nästa lager består av individens *kognitiva processer*. Denna något bredare syn på språk inkluderar det som händer i människors medvetande när de producerar och förstår språk. Fokus inom detta lager är språk som en mental process för meningsskapande och i relation till multimodalt meningskapande. I det tredje lagret, *skrifthändelsen*, fokuseras den sociala kontext där språket används. Här inkluderas också i vilket syfte språket används, den sociala interaktionen och den specifika tiden och platsen. I det fjärde och yttersta lagret, *den sociokulturella och politiska kontexten*, är tanken om att skrivande både formar och formas av den sociala kontexten, av maktrelationer och av identitet central. Språklagren finns och fokuseras på olika sätt och i olika utsträckning inom de sju skrivdiskurserna som presenteras nedan.



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

2.2 Analysverktyg - Ivaničs diskurser om skrivande

Ivanič (2004) presenterar en metaanalys av teorier och forskning om skrivande och skrivpedagogik. Sammanställningen av analysen mynnar ut i följande sex skrivdiskurser för hur vi ser på skrivande, skrivutveckling, skrivundervisning och texters kvaliteter: färdighetsdiskursen, kreativitetsdiskursen, processdiskursen, genrediskursen, diskursen om sociala praktiker och den sociopolitiska diskursen. Vid ett rundabordssamtal på Litum-symposiet 2017 utökade Ivanič sin teori med ytterligare en diskurs, diskursen för att tänka och lära (Sturk, 2022). Diskursen för att tänkta och lära finns bland annat nedtecknad av Sturk (2022).

Skrivdiskurserna kan användas som ramverk för att analysera olika typer av data som exempelvis policydokument, läromedel, intervjuer med lärare och elever och även som analys för lärares

klassrumspraktik (Ivanič, 2004). Ivanič har identifierat diskurserna i det anglosaxiska språkområdet men tidigare forskning (se t.ex. Malmström, 2017; Palm 2023) har visat att diskurserna också är närvarande i den svenska skolkontexten. I min analys kommer diskurserna fungera som en analytisk ram för att få syn på vilka diskurser som framträder i mina utvalda läroböcker.

Ivanič (2004) påpekar i sin artikel att diskurserna inte alltid framträder i renodlade former. En text kan exempelvis innehålla spår av flera olika diskurser och granskar man en lärares undervisning kan man ofta återfinna en kombination av flera olika diskurser. Ivanič menar dock att det vid en analys av en särskild kontext kan det framträda en diskurs som är mer dominerande jämfört med andra. I min studie är det av intresse att se om det är någon diskurs som är mer framträdande jämfört med någon annan. I följande avsnitt sammanfattas var och en av de sju skrivdiskurserna.

2.2.1 Färdighetsdiskursen

Ivanič (2004) menar att skrivande inom *färdighetsdiskursen* kan ses en aktivitet som är helt oberoende av kontext och *texten* är det språklager som har ett särskilt fokus inom diskursen. Bra skrivande kännetecknas av korrekta bokstäver och ord samt en korrekt meningsbyggnad och textbindning. Att lära sig skriva innebär att man lär sig en uppsättning lingvistiska färdigheter som går att applicera på allt skrivande oberoende av texttyp. Vidare skriver Ivanič (2004) att undervisningen inom färdighetsdiskursen därför fokuseras på att utveckla dessa autonoma lingvistiska färdigheter, som korrekt handstil, stavning, interpunktion och meningsbyggnad. En stor del av undervisningen är explicit och går ut på att eleverna ska lära sig stavningsmönster och grammatik. Eleverna bedöms sedan utifrån hur precist de lyckas följa de regler och mönster som läraren har lärt ut (Ivanič, 2004).

Enligt Ivanič (2004) ses skrivande och läsande inom diskursen som separata färdigheter och i läroplaner har dessa färdigheter enligt henne troligtvis separata avsnitt. Färdighetsdiskursen känns igen genom ord som färdighet, stavning, interpunktion och grammatik och uttrycks i ord som korrekt, noggrann, riktig och att eleverna måste/ska (Ivanič, 2004).

2.2.2 Kreativitetsdiskursen

Enligt Ivanič (2004) fokuseras innehåll och stil snarare än textens språkliga form inom *kreativitetsdiskursen*. Det är framför allt det kognitiva process-lagret som är i fokus inom denna diskurs. Skrivande ses som en värdefull aktivitet och skribentens huvudsyfte är att intressera och underhålla en läsare. Ivanič (2004) lyfter fram att skribenten inom denna diskurs utvecklar sitt skrivande genom att ges rikligt med tillfällen att skriva, genom att exponeras för bra skrivande och genom att få feedback på det hen själv har skrivit. Om skribenten ges möjlighet att skriva av eget intresse och inspireras av personligt relevanta ämnen kommer hen att skriva mer och därmed även utveckla sitt skrivande (Ivanič, 2004).

Enligt Ivanič (2004) går kreativitetsdiskursens syn på skrivande att koppla samman med en uppskattning för litteratur och läsande. Hon menar att många lärare som undervisar om skrivande själva har studerat litteraturvetenskap och därmed lärt sig att uppskatta skrivande från en lång rad romanförfattare, poeter och dramatiker. Detta är något som enligt Ivanič (2004) sedan spiller över i deras skrivundervisning. Inom diskursen framhålls det att skribenten genom att läsa blir försedd med stimulans och modeller för sitt eget skrivande. Skrivundervisningen blir med detta synsätt till stor del implicit (Ivanič, 2004).

Den explicita undervisningen inom diskursen kan enligt Ivanič (2004) bestå av att läraren förser eleverna med stimulerande skrivämnen och en lämplig vokabulär för det valda ämnet. Det mesta av skrivandet ska komma från elevens egna erfarenheter och mycket av skrivandet blir därför personligt berättande, som beskrivningar av händelser och platser som eleven har upplevt eller diskuterande texter om ämnen som eleven har kunskaper och åsikter om (Ivanič, 2004). Kreativitetsdiskursen kan kännas igen genom uttryck som kreativt skrivande, skribentens röst, story, intressant innehåll och god vokabulär (Ivanič, 2004).

2.2.3 Diskursen för att tänka och lära

Enligt Sturk (2022) ligger fokus inom *diskursen för att tänka och lära* på den kognitiva processen och skrifthändelser. Genom att skriva kan du dels sortera tankar, dels lära dig olika skolämnen och det är inte skrivandet i sig som är det centrala utan det ses som en hjälp för skribenten att klargöra tankar och få kunskaper i olika skolämnen (Sturk, 2022). Skrivandet ses också som ett verktyg för att förmedla sina kunskaper och tankar till läsaren (Sturk, 2022).

2.2.4 Processdiskursen

Ivanič(2004) menar att processen snarare än skrivprodukten är i centrum inom *processdiskursen*. Processdiskursen innefattar dels den kognitiva processen, en mental process för att få syn på och formulera sina tankar, dels den yttre skrivprocessen där skrivandet ses som ett slags hantverk som kräver kunskaper om skrivandet och dess process (Ivanič, 2004). Enligt Ivanič (2004) kan den kognitiva processen läras implicit medan den yttre skrivprocessen lämpar sig bra för explicit undervisning. Den explicita undervisningen handlar om att lära eleverna att planera, skriva utkast, ge och ta emot feedback samt revidera och bearbeta sina texter. Processdiskursen känns igen genom ord och uttryck som planera, utkast, bearbeta, samarbeta/e, redigera (Ivanič, 2004).

2.2.5 Genrediskursen

Ivanič (2004) menar att inom *genrediskursen* står produkten i fokus men man tar hänsyn till hur produkten skapats utifrån det sammanhang där skrivandet sker och det sammanhang texten är en del av, den sociala kontexten. Ivanič (2004) skriver vidare att genrediskursen tar sin utgångspunkt i genrepedagogiken och att man inom genrepedagogiken anser att texters utformning varierar språkligt beroende på syfte och kontext. Detta innebär att olika texttyper har specifika språkliga drag och mönster som varierar beroende på om de är talade eller skrivna, återgivande, beskrivande, informerande eller instruerande (Ivanič, 2004).

Ivanič (2004) lyfter fram att den explicita undervisningen inom denna diskurs går ut på att lära eleverna de språkliga drag som kännetecknar de olika texttyperna, för att de sedan på egen hand ska kunna reproducera dem på ett passande sätt för det specifika syftet och kontexten. I undervisningen modelleras enligt Ivanič (2004) texttyperna och läraren lär ut de språkliga drag som är typiska för den specifika texttypen. Det anses särskilt viktigt att lära ut de språkliga dragen i så kallade ”powerful genres” vilket är texttyper som associeras med skolframgång och framgång i byråkratiska sammanhang. Det finns en tanke om att undervisningen kan leda till en ”akademisk socialisation”(Ivanič, 2004). Ord och begrepp som exempelvis nominaliseringar, passiv och passande (i förhållande till texttyp) kännetecknar enligt Ivanič (2004) diskursen.

2.2.6 Diskursen om sociala praktiker

Enligt Ivanič (2004) står text och textprocess i fokus inom *diskursen om sociala praktiker*. Ivanič (2004) skriver vidare att man inom diskursen anser att skrivande är kommunikation som drivs av ett syfte i en social kontext. Man tar också hänsyn till en bredare sociokulturell kontext och fokuserar inte enbart på skrivande som är kopplat till utbildning och formella kontexter, utan skrivande inom alla sociala och kulturella kontexter lyfts (Ivanič, 2004).

Lärande inom denna diskurs sker enligt Ivanič (2004) implicit genom deltagande i sociala litteracitetshändelser där sociala mål som är relevanta och meningsfulla för skribenterna uppnås. Detta innebär att eleverna inte enbart behöver lära sig att sätta samman och konstruera en språklig text utan också bli medveten om av vem, hur, när, var, under vilka omständigheter och med vilken typ av media en text är skriven. Skrifthändelselagret är därför ett särskilt fokus inom denna diskurs (Ivanič, 2004). Synen på skrivande inom diskursen har enligt Ivaničs (2004) utvecklats av forskare inom New Literacy Studies med hjälp av etnografiska studier av litteracitet i människors vardagsliv. Detta har sedan kompletterats med teorier och forskning som fokuserat på texten som en

multimodal artefakt, att produkten som skribenten skapar kan vara ett samspel mellan flera olika *semiotiska resurser* (t.ex. text, bilder, färger) (Ivanič, 2004).

Ivanič (2004) har identifierat tre förhållningssätt till skrivundervisning som kan kopplas samman med denna diskurs. För det första kan skrivundervisningen enligt Ivanič (2004) utgå från ett funktionellt förhållningssätt. Det innebär att skrivandet ska ske i en verklig kontext eller i kontexter som läraren simulerar. En lämplig skrivuppgift kan exempelvis vara att skriva en jobbansökan och läraren kan då undervisa om hur kraven på denna typ av skrivuppgift bäst uppnås (Ivanič, 2004). För det andra är det viktigt att läraren hittar autentiska kommunikationssituationer som innefattar samma komplexitet som skrivande i en naturlig litteratcitetshändelse (Ivanič, 2004). Den tredje inriktning skrivundervisning inom denna diskurs kan ha är enligt Ivanič (2004) att läraren uppmanar eleverna att bli etnografer i den kontext som de själva vill delta i. Eleverna ska då observera och dokumentera den praktik och det skrivande som förekommer på exempelvis en akademisk kurs eller på en arbetsplats, för att lära sig vad som är typiskt för skrivande i den utvalda kontexten och om det är möjligt också ta reda på varför skrivandet ser ut som det gör (Ivanič, 2004). Diskursen om sociala praktiker känns igen genom referenser till händelser, kontexter, syfte, människor, tider och platser (Ivanič, 2004).

2.2.7 Den sociopolitiska diskursen

Den sociopolitiska diskursen liknar i många fall diskursen om sociala praktiker men skiljer sig på så sätt att fokus för denna diskurs ligger på den kontextens politiska aspekt (Ivanič, 2004). Det är enligt Ivanič (2004) det sociokulturella och politiska kontext-lagret som är i fokus. Inom denna diskurs ser man på skrivande som något som skapats av sociala krafter och som påverkas av maktförhållanden. Man menar att skribenter inte är fria i sitt skrivande utan det styrs i någon utsträckning av den sociopolitiska kontext som de skriver i. I en modernare version av diskursen anser man dock att skribenter kan använda skrivandet för att utmana och kullkasta rådande normer och konventioner (Ivanič, 2004).

Ivanič (2004) lyfter fram att lärande inom denna diskurs innebär att eleverna får möjlighet att utveckla en kritisk medvetenhet. Eleverna ska bli medvetna om varför särskilda diskurser och genrer är som de är och vilka historiska och politiska faktorer som format dem och de privilegierade mönster som de omges av. Undervisningen ska göra att eleverna förstår konsekvenserna av att skriva på ett visst sätt och av att delta i särskilda diskurser (Ivanič, 2004). Detta innebär enligt Ivanič (2004) att det krävs explicit undervisning om språk och makt. Detta förhållningssätt innebär att explicit identifiera hur särskilda språkliga drag och semiotiska val positionerar skribenter och läsare. Även språkets roll för identiteten framhålls inom denna diskurs och diskursen kännetecknas av referenser till politik, makt, samhället, ideologier, representation, identitet, sociala handlingar och social förändring (Ivanič, 2004).

3. Tidigare forskning

Nedan presenteras ett urval av forskning där Ivaničs (2004) analysverktyg har använts. Det första avsnittet, *4.1 Om skrivdiskurser i grundskolans svenskämnen*, berör analyser gjorda på olika typer av forskningsunderlag och inom grundskolans svenskämnen. I det andra avsnittet, *4.2 Om skrivande i styrdokument för gymnasieskolans svenskämnen*, presenteras studier som analyserat hur skrivande framträder i styrdokument för svenskämnena på gymnasiet. Eftersom forskning på föreställningar om skrivande inom ämnet svenska som andraspråk på gymnasiet är begränsad presenteras även studier om skrivdiskurser inom ämnet svenska på grundskolenivå. Ordningsföljden av presentationerna är kronologiskt ordnad under varje avsnitt med den äldsta forskningen först.

3.1 Om skrivdiskurser i grundskolans svenskämnen

Tidigare studier där Ivaničs teorier använts för att få syn på föreställningar om skrivande inom den svenska skolkontexten har ofta undersökt skrivandet inom grundskolans svenskämnen. Dessa undersökningar har visat att genrediskursen och färdighetsdiskursen är två tydligt framträdande diskurser. Gustafsson (2013) har utifrån Ivaničs diskurser granskat lektionsförslag kring skrivande, i ämnet svenska årskurs 1–9, som publicerats av lärare på sajten www.lektion.se. I sin analys kommer hon fram till att både färdighetsdiskursen och genrediskursen väl representerade i de analyserade lektionsförslagen.

Även Sturk et al. (2020b) har i sin studie av lärares inlägg på Facebook, i läromedel, i appar och i bloggar sett att färdighetsdiskursen och genrediskursen är mest framträdande. I de Facebook-interaktioner som behandlar undervisningen i svenska som andraspråk är det färdighetsdiskursen som dominerar men här framkommer också kreativitetsdiskursen i högre grad jämfört med interaktioner som berör förstaspråksundervisning.

I undersökningen av läromedel som är skrivna för de olika svenskämnena kommer Sturk, et al. (2020b) fram till att färdighetsdiskursen dominerar följt av processdiskursen och genrediskursen. De visar att mer än en diskurs ofta finns representerat i läromedlen men att det ofta är en av diskurserna som är mer dominerande. I studien finns dock inget läromedel som domineras av diskursen för att tänka och lära, diskursen om sociala praktiker eller den sociopolitiska diskursen. Författarna upptäckte också att det var vanligt att flera olika diskurser smälter samman i en och samma skrivuppgift. I läromedel för svenska som andraspråk och läromedel för högre årskurser är genrediskursen mest synlig. Även i undersökningen av bloggar är det genrediskursen som är mest framträdande i inlägg som behandlar undervisning i svenska som andraspråk.

Sammanfattningsvis visar tidigare forskning om skrivdiskurser i grundskolans svenskämnen att den diskurs som framkommer i samtliga undersökningar är genrediskursen men att även färdighetsdiskursen har en framträdande roll där. De diskurser som enligt tidigare forskning är mindre synliga eller som inte framkommer alls är den sociopolitiska diskursen och diskursen om att tänka och lära.

3.2 Om skrivande i styrdokument för gymnasieskolans svenskämnen.

De läroböcker som granskas i min studie utgår ifrån ämnesplanen i svenska som andraspråk och är tänkta att användas i kursen svenska som andraspråk 1. Därför är det av intresse att lyfta fram vilka diskurser och vilka föreställningar om skrivande som tidigare forskning menar framträder i gymnasiet ämnes- och kursplaner för svenskämnena.

Vid studier gällande styrdokumentet för svenska som andraspråk har tidigare forskning jämfört ämnesplanerna för svenska och svenska som andraspråk. Magnusson (2013) har analyserat ämnesplanerna för att undersöka vilka föreställningar och paradigmer som ligger bakom de båda svenskämnena. Magnusson (2013) lyfter i sin studie fram att ämnet svenska som andraspråk lägger mer vikt vid språklig kompetens och färdighet jämfört med svenskämnet. Magnusson (2013)

påpekar också att begreppet ”texttyper” nämns flera gånger i ämnesplanen för svenska som andraspråk men att det ändå saknas grundläggande aspekter av genrepedagogiken. Grammatik och kunskaper om språk relateras exempelvis inte till texttyper eller elevers skrivande (Magnusson, 2013).

Ämnesplanerna för svenska och svenska som andraspråk har även jämförts och analyserats i en doktorsavhandling gjord av Economou (2015). I studien har ämnesplanen för respektive ämne med fokus på det centrala innehållet i respektive kurs, steg 1 granskats. Economou (2015) menar att genrekunskap återfinns i båda ämnesplanerna även om begreppet inte explicit tas upp. Economou (2015) konstaterar också att det enbart är i svenska som eleverna ska få kunskap om den retoriska arbetsprocessen och hur den kan användas som stöd i arbetet med texter. Hon ser också att det kritiska tänkandet och den kreativa inriktningen är nedtonad i ämnesplanen för svenska som andraspråk. Dessutom skriver Economou (2015) att formuleringar i ämnesplanen för svenska som andraspråk gör att det finns en risk att lärare lägger stort fokus på form och en språkundervisning utan kontext.

Gemensamt för den tidigare forskning som med hjälp av Ivaničs (2004) diskurser har granskat styrdokumentet för svenskämnen är att de alla konstaterat att genrediskursen är en tydligt framträdande diskurs men att även andra diskurser är synliga. Att genrediskursen har en framträdande roll i styrdokumentet är något som Palmér (2013) kommer fram till i en studie där hon granskat kursplaner och nationella prov i svenska och svenska som andraspråk på gymnasiet i syfte att sätta in dessa i ett skrivdidaktiskt perspektiv. Även om genrediskursen i studien visar sig ha en framträdande roll konstaterar Palmér att varken kursplanerna eller de nationella proven följer en enda skrivdidaktisk diskurs utan de kan i stället betraktas som skrivdidaktiska hybrider, där inslag från olika skrivdiskurser finns representerade. I kursplanerna anser Palmér att det framkommer en funktionell syn på skrivande, vilket hon menar är en variant av diskursen om sociala praktiker, där hon anser att vikten av en tydlig skrivsituation är framträdande.

Att genrediskursen har en framträdande roll är också något som Malmström (2017) kommer fram till i sin avhandling där han bland annat undersökt synen på skrivande i gymnasieskolans läro- och kursplaner. I sin studie har han valt att utveckla Ivaničs skrivdiskurser för att de ska passa hans undersökning bättre. I stället för skrivdiskurser väljer han att kalla sin version för skrivinriktningar och i sin analys använder han följande inriktningar: färdighetsinriktning, kreativitetsinriktning, processinriktning, genreinriktning, social inriktning, kritisk inriktning och akademisk inriktning. Malmström menar att den akademiska inriktning finns med i flera av Ivaničs diskurser men att det finns så mycket som pekar mot högskolans skrivande i hans material att den är värd en egen inriktning. Han skriver vidare att den akademiska inriktningen handlar om att eleverna ska lära sig mönster för vetenskapligt skrivande för att lättare kunna socialisera in i akademien.

I sin sammanfattande analys av styrdokumentet för svenska och svenska som andraspråk kommer Malmström (2017) fram till att skrivandet i dessa kurser är tämligen brett och att de flesta skrivinriktningar finns men att de framträder i olika grad i de olika kurserna. Processdiskursen menar han framträder i ämnesplanen för svenska men han anser att den saknas helt i styrdokumentet för svenska som andraspråk. Även den kritiska inriktningen hävdar han saknas helt i de obligatoriska svenskkurserna. Enligt Malmström är kreativitetsinriktningen inte särskilt framträdande i svenskkurserna och han kopplar detta till en nyttoaspekt. Han menar att eleverna på grundskolan ägnar sig åt att skriva mycket berättande text och i gymnasiet ska skrivundervisningen i stället skärpas och göra eleverna anställningsbara eller förberedda för akademien. Vidare skriver han att nyttoaspektens framträdande roll kan bero på att man efter sjunkande skolresultat i den svenska skolan har en vilja att göra upp med den så kallade flumskolan. Han lyfter också fram att skrivandets sociala aspekter är viktiga eftersom formuleringarna i styrdokumentet belyser vikten av att en text ska fungera i ett sammanhang.

Även Palm (2023) har undersökt vilka diskurser om skrivande som finns i styrdokumentet för ämnet svenska som andraspråk på gymnasial nivå och hon har också undersökt vilka diskurser som framträder inom vuxenutbildning på grundläggande nivå. Resultatet av studien visar att skrivandet

sammantaget ges ett begränsat utrymme i styrdokumentet. Palm drar också slutsatsen att fler diskurser återfinns i styrdokumentet på grundläggande nivå jämfört med gymnasiet. På gymnasienivå återfinns Palm inga spår av vare sig kreativitetsdiskursen eller den sociopolitiska diskursen. Processdiskursen saknas också i styrdokumentet för svenska som andraspråk på gymnasiet men är däremot starkt framträdande i styrdokumentet för svenska som andraspråk på grundnivå.

Precis som tidigare nämnda studier konstaterar Palm (2023) att genrediskursen tillskrivs stor betydelse i styrdokumentet för gymnasiet. Hon menar att den framträder både i det centrala innehållet och i betygskriterierna och att diskursen är som mest framträdande i de delar av styrdokumentet som anger vad undervisningen konkret ska behandla. Palm menar att ett nyttobetonat förhållningssätt lyfts fram i förhållande till diskursen om sociala praktiker där skrivandet enligt styrdokumentet ska anpassas till syfte, mottagare och situation med hänvisning till användbarhet i studie- och yrkesliv. Diskursen om att tänka och lära behandlas enligt Palm endast med hänvisning till skrivandet som verktyg i vidare studier. Intressant att notera är att det enbart är Palm som lyfter diskursen om att tänka och lära i samband med granskandet av styrdokumentet för gymnasiet.

Sammanfattningsvis är tidigare forskning, som har granskat styrdokumentet för svenska som andraspråk på gymnasiet med hjälp av Ivaničs skrivdiskurser, överens om att genrediskursen tillskrivs stor betydelse i styrdokumentet. Även diskursen om sociala praktiker framträder enligt tidigare forskning i styrdokumentet. Malmström (2017) och Palm (2023) är också eniga om att kreativitetsdiskursen, processdiskursen och den sociopolitiska diskursen/kritiska inriktningen är de diskurser som är minst synliga. Tidigare presenterad forskning har inte undersökt skrivdiskursernas förekomst i läromedel för gymnasiet och det är därför av intresse att se om de föreställningar om skrivande som tidigare forskning menar är tydligt framträdande i styrdokumentet framkommer på samma sätt i de granskade läroböckerna.

4. Metod

I detta avsnitt kommer studiens metod att beskrivas. Avsnittet inleds med en redogörelse för val av metod. Därefter presenteras studiens analysmaterial och urvalet motiveras. Sedan följer en redogörelse för hur datamaterialet har analyserats. Sist i metoddelen finns ett kort resonemang kring etiska överväganden samt studiens validitet och reliabilitet.

4.1 Val av metod

För att besvara frågor om skrivdiskursernas förekomst i läroböcker är kvalitativ textanalys en lämplig metod. Enligt Esaiasson m.fl. (2012, s. 210) är det en lämplig metod om man vill eftersöka det innehåll i texten som ligger dolt under ytan, vilket enligt författarna endast kan tas fram genom en intensiv läsning av texten. Metoden går, enligt författarna, ut på att aktivt läsa och ställa frågor till texten. Texten måste läsas flera gånger, dels snabbt och översiktligt, dels långsamt och fundersamt.

Kvalitativ textanalys är en lämplig metod eftersom en granskning av läroböcker inte är möjlig att göra genom exempelvis observationer eller intervjuer. För att ta reda på skrivdiskurserna realiserar i verkligheten kan klassrumsobservationer göras, men det skulle innebära att endast en del av skrivundervisningen skulle granskas, eftersom tiden för att följa undervisningen under en hel kurs inte finns. En annan metod kan vara att intervjua lärare som undervisar i kursen för att ta reda på hur de planerar sin skrivundervisning. Att valet ändå föll på textanalys av läroböcker beror på att det kan säga något om hur ett större antal lärare genomför sin undervisning eftersom man kan anta att det finns ett flertal lärare som använder sig av läroböckerna i sin undervisning. Dessutom tar utformandet av läromedlen sin utgångspunkt i en tolkning av kursernas styrdokument.

4.2 Urval av analysmaterial

Nedan presenteras det analysmaterial som ingår i studien samt motivering av urval. I denna studie är det skrivdiskurser i kursen svenska som andraspråk 1 på gymnasiet som undersöks. Att valet föll på kursen svenska som andraspråk 1 beror på att den är obligatorisk för alla elever som läser ämnet svenska som andraspråk på gymnasienivå. I undersökningen analyseras två olika läroböcker.

De läroböcker som granskas i undersökningen är Markstedt och Löwenhielms (2018) *Svenska impulser 1-SVA* från Sanoma utbildning och Eklund och Rösåsens (2017) *Formativ svenska som andraspråk 1* från Liber. Valet av läroböcker gjordes utifrån följande avgränsningskriterier: nivå, läromedelstyp, utgivningsår. Med nivå avses att boken ska vara utformad för att passa kursen svenska som andraspråk 1. Den läromedelstyp som var aktuell var basläromedel, en bok som omfattar samtliga kursmål som eleven ska uppnå. Det tredje avgränsningskriteriet var att böckerna skulle vara aktuella.

Mitt uppsatsskrivande påbörjades 2018 och under 2017 och 2018 var det enbart Liber och Sanoma utbildning som gav ut läroböcker specifikt för kursen svenska som andraspråk 1. År 2017 reviderade Skolverket gymnasieskolans läroplaner och ämnesplaner i syfte att tydliggöra skolans uppdrag att stärka elevernas digitala kompetens (Skolverket, 2018b). *Formativ svenska som andraspråk 1* (Eklund & Rösåsen, 2017) gavs ut före revideringen medan *Svenska impulser 1 – SVA* (Markstedt & Löwenhielms, 2018) gavs ut när de reviderade styrdokumentet var gällande.

Svenska impulser 1 - SVA (Markstedt & Löwenhielms, 2018) ingår i läromedelsserien *Svenska impulser*. *Svenska impulser 1 - SVA* består av fem större block som i sin tur är indelade i ett antal kapitel. Många av kapitlen avslutas med en större slutuppgift där eleverna får chans att visa vad de har lärt sig under arbetet med det aktuella kapitlet (Markstedt & Löwenhielms, 2018). I undersökningen analyseras blocket *Skrivandets hantverk* eftersom det främst är den delen av boken som behandlar skrivande och därmed torde ge den tydligaste bilden av vilka skrivdiskurser som dominerar i läroboken.

Formativ svenska som andraspråk 1 (Eklund & Rösåsen, 2017) utgör tillsammans med *Formativ svenska 1* en serie böcker med utgångspunkt i ett formativt arbetssätt. *Formativ svenska som andraspråk 1* består av tolv kapitel där varje kapitel består av mönstertexter, mönsteruppgifter, elevexempel och formativa övningsuppgifter. Eklund och Rösåsen (2017) skriver i bokens inledning att det mesta i boken är övningar och elevexempel eftersom de menar att bedömning är den viktigaste delen av undervisningen. I undersökningen analyseras kapitlen *Du äger argumentationen*, *Du äger krönikan*, *Du äger recensionen*, *Du äger skrivandet* ur Eklund och Rösåsens (2017) bok eftersom fokus i dessa kapitel är textproduktion.

4.3 Analysmetod

I enlighet med Esaiasson m.fl. (2012) råd inleddes undersökningen med att formulera en övergripande problemställning. Av intresse var att undersöka vilka skrivdiskurser som framträder och hur de framträder i kursen svenska som andraspråk 1. Tidigare forskning på området användes för att undersöka vilken typ av frågor som brukar ställas för att få svar på forskningsproblem som liknade mitt. Ivaničs (2004) analytiska ramverk för diskurser om skrivande framträdde som ett lämpligt verktyg och mina analysfrågor formulerades därefter med utgångspunkt i de olika skrivdiskurserna. Skrivdiskurserna fungerade sedan i analysarbete som, det Esaiassons m.fl. (2012, s. 217) beskriver som, förhandsdefinierade kategorier. Tolkningarna som gjorts av mitt material har sedan redovisat genom sammanfattande referat, citat av nyckelpassager och argumenterande slutsatser

Enligt Denscombe (2009) inleds analysarbetet i en textanalys med att lämpliga textavsnitt väljs ut. I föreliggande studie skedde urvalet på så sätt att de kapitel där skrivande är det centrala valdes ut. Ur *Svenska impulser 1 SVA* var det följande kapitel: ”I skivarverkstaden”, ”Att läsa och förstå sakprosatexter”, ”Att skriva referat”, ”Grunderna i utredande skrivande” och ”Argumentera”. Ur *Formativ svenska som andraspråk 1* var valdes följande kapitel: ”Kapitel 2A Du äger argumentationen”, ”Kapitel 2B Du äger krönikan”, ”Kapitel 2C Du äger recensionen” och ”Kapitel 3 Du äger skrivandet”. Eftersom Kapitel 2A, 2B och 2C är uppbyggda på samma sätt och hör samman med varandra redovisas analysen av dessa som en enhet.

Nästa steg i analysen är enligt Denscombe (2009) att bryta ner texten i mindre enheter. Analysenheterna kan enligt Denscombe utgöras av samtliga ord, hela stycken eller rubriker. I föreliggande studie består enheterna av lärobokskapitel. Efter detta ska relevanta kategorier för analysen utarbetas. Detta kan enligt Denscombe (2009) ha formen av nyckelord associerade till teman. Genom att studera Ivanič skrivdiskurser, men även hur tidigare forskning tolkat hennes diskurser, kunde nyckelord och begrepp associerade med respektive diskurs lyftas fram. De ord och begrepp som användes för respektive diskurs redovisas i en tabell nedan (se Tabell 1). Nyckelorden användes vid närläsning av samtliga texter. Även ord som anses nära sammankopplade med de utvalda nyckelorden registrerades i kodningsarbetet. Ett exempel på ord som markerades var namn på ordklasser eftersom det har en tydlig koppling till nyckelordet grammatik. Om eleverna i en instruktion exempelvis ombads att skriva i något som kan sägas vara en autentisk situation eller om ett ämne som kan sägas vara personligt relevant, som att de exempelvis skulle skriva om mobilanvändning i klassrummet, kodades också det. Under närläsningen markerades nyckelorden direkt i texten. Det fanns också ställen i texten där mina utvalda nyckelord återfanns men där de inte var kopplade till skrivande och då markerades de inte. till exempel ordet *sammanfatta* som kunde förkomma i sammanhang där eleven skulle sammanfatta något muntligt. Resultaten för de två läromedlen redovisas i resultatkapitlet i tabellform.

Kodningsarbetet följdes sedan av en mer sofistikerad analys som inleddes med ytterligare närläsning av texterna (Denscombe, 2009). De kodade nyckelorden användes för att få syn på var diskurserna manifesterades. Om exempelvis ordet *normer* fanns kodat lästes och analyserades avsnittet där ordet fanns med. Genom sammanfattande referat, citat av nyckelpassager och argumenterande slutsatser beskrevs sedan på vilket sätt de olika diskurserna framträdde.

Tabell 1 Nyckelord och begrepp för respektive diskurs

Diskurs/kategorier	Nyckelord
Färdighetsdiskursen	lingvistiska färdigheter, stavning, meningsbyggnad, interpunktion, grammatik, textbindning, citat- och referatteknik, normer, regler, mönster, färdighet, korrekt, noggrann, riktig, eleverna måste/ska.
Kreativitetsdiskursen	personliga/egna erfarenheter, rikligt med tillfällen att skriva/öva, kreativt skrivande, skribentens röst, story, intressant innehåll, god vokabulär, stil, modelltexter
Diskurs för att tänka och lära	reflektera, anteckna, utvärdera, sammanfatta, lära självvärdera, förklara
Processdiskursen	process, hantverk, planera, utkast, bearbeta, samarbeta/e, redigera, feedback, återkoppling, revidera
Genrediskursen	genre, texttyp, syfte, kontext/sammanhang, språkliga drag, modelltext/exempel, nominaliseringar, passiv och passande (i förhållande till texttyp)
Diskursen om sociala praktiker	kontext/sammanhang, syfte, mottagare, multimodala artefakter, digital litteracitet, publicera, funktionellt, autentiska kommunikations-situationer, tider, platser
Den sociopolitiska diskursen	makt, politik, källkritik, kritiskt, samhället, ideologier, representation, identitet, sociala handlingar, social förändring

I analysresultatet presenteras först en tabell med de kodade nyckelorden för respektive kapitel sedan följer en analys som först redovisar vilka diskurser som framträdde och i efterföljande avsnitt hur de framträdde.

4.4 Etiska överväganden, validitet och reliabilitet

Enligt Vetenskapsrådets forskningsetiska principer ska forskare ta hänsyn till följande fyra krav när hen genomför forskning: informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet (Vetenskapsrådet, 2002). Eftersom mitt material inte kommer att innebära något insamlade av enskilda personuppgifter eller etiskt känsliga uppgifter är konfidentialitetskravet eller nyttjandekravet inte aktuella. De etiska krav som kan vara aktuella är informationskravet och samtyckeskravet. Materialet som studeras i denna uppsats består av läroböcker. Detta är material som finns tillgängligt för alla som vill läsa, granska och studera. Eftersom min studie avser att vara transparent och tydlig med vilket material som har använt kommer läromedlens titlar och författare att redovisas. Min avsikt är dock inte att kritisera läromedelsförfattarna och deras texter utan undersöka vilka skrivdiskurser som framträder i deras texter. Därför finns inte någon anledning att informera eller inhämta samtycke från författarna.

För att uppfylla kravet på validitet och reliabilitet har uppsatsens metod noggrant redovisats och beskrivits. Citat och utdrag från texterna kommer i analysen att presenteras för att stärka mina tolkningar.

5. Resultat

I följande kapitel kommer resultaten från den kvalitativa textanalysen att presenteras med syfte att se vilka skrivdiskurser som framträder och hur de framträder. Redovisningen är kronologisk ordnad efter böckernas utgivningsår med analysen av *Formativ svenska som andraspråk 1* (Eklund & Rösåsen, 2017) först efterföljt av *Svenska impulser 1 – SVA* (Markstedt & Löwenhielms, 2018). Först presenteras vilka utvalda delar av böckerna som har analyserats, därefter redogörs det för vilka diskurser som har identifierats med en tabell som visar vilka nyckelord som hittades i böckernas olika kapitel. Slutligen finns sammanfattande referat, citat av nyckelpassager och argumenterande slutsatser som beskriver på vilket sätt de olika diskurserna framträdde.

5.1 Analys av *Formativ svenska som andraspråk 1*

Formativ svenska som andraspråk 1 består av tolv kapitel. Förutom kapitel ett, som är ett introduktionskapitel, och det sista kapitlet, som är ett grammatikavsnitt, följer alla kapitel samma struktur. Kapitlen består av fyra återkommande rubriker: ”Vad är målet?”, ”Hur ligger du till?”, ”Hur går du vidare?” och ”Hur har det gått?”. Under rubriken ”Vad är målet?” presenteras de mål och betygsriterier som kapitlet behandlar. Därefter följer informationstexter som ska hjälpa eleven att nå målet. Sedan presenteras något som kallas för mönsteruppgift, vilket är en uppgift som svarar mot kapitlets mål och betygsriterier. Därefter presenteras tre betygsatta elevlösningar på nivå A, C och E, med tillhörande återkoppling. Elevlösningen som har fått betyget A kallas för ”Mönstertext - elevexempel med betyget A”, medan övriga lösningar enbart benämns som elevexempel. Under rubriken ”Hur ligger du till?” presenteras delkunskaper, vilket är avsnitt med information om det eleven behöver kunna för att lyckas med det aktuella kapitlets mål. En utmaningsuppgift, för de elever som känner att de redan behärskar delkunskaperna, presenteras sedan i slutet av detta avsnitt. Under rubriken ”Hur går du vidare?” finns tre formativa övningsuppgifter, samtliga med förslag på arbetsgång. Uppgifterna har en progressionstanke och eleverna uppmanas att börja med första uppgiften och sedan ”gå vidare så långt du hinner”. I kapitlets sista del ”Hur har det gått?” finns en kontrollista som eleverna ska använda för att bedöma hur de ligger till inför en kommande summativ bedömning. Avslutningsvis uppmanas eleverna att göra ”Metakollen” där tanken är att de ska sätta ord på sina nya kunskaper.

I den här undersökningen analyseras de fyra kapitel som på något sätt behandlar textproduktion: ”Kapitel 2A Du äger argumentationen”, ”Kapitel 2B Du äger krönikan”, ”Kapitel 2C Du äger recensionen” och ”Kapitel 3 Du äger skrivandet”. Kapitel 2A, 2B och 2C är uppbyggda på samma sätt och hör samman med varandra och kommer därför att analysera tillsammans. I analysen används enbart benämningen ”kapitel 2” vid redogörelser för tolkningar som återkommer i samtliga tre kapitel.

5.1.1 Identifierade skrivdiskurser i *Formativ svenska som andraspråk 1*

Tabell 2 nedan visar att fem av de sju skrivdiskursernas utvalda nyckelord fanns representerande i de granskade kapitlen. De diskurser som identifierades med hjälp av nyckelorden var färdighetsdiskursen, processdiskursen, kreativitetsdiskursen och genrediskursen och diskursen om sociala praktiker.

Att elever i sitt skrivande ska ta hänsyn till textens syfte är något som kännetecknar diskursen om sociala praktiker (Ivanič, 2004). Vid ett tillfälle i de analyserade kapitlen nämns ordet syfte men eftersom det är en rubrik i ett ”genreschema” tolkas det inte som ett uttryck för diskursen om sociala praktiker, utan enbart som ett uttryck för genrediskursen. Mitt resultat visar därför att diskursen om sociala praktiker inte återfinns i boken.

I analysen återfanns inga av de utvalda nyckelorden för den sociopolitiska diskursen. Vid närläsning av texten hittas inte heller något som kan tolkas som uttryck för denna diskurs. Inte heller fanns några av nyckelorden för diskursen om att tänka och lära. Vid ytterligare närläsning av

texten gick dock ändå att hitta spår av diskursen och på vilket sätt den och framträdde redogör jag för i under avsnittet 5.1.2.5 *Diskursen om att tänka och lära*.

Tabell 2 Kodade nyckelord för respektive kapitel i *Formativ svenska som andraspråk 1*

Formativ svenska som andraspråk 1		
Enhet	Nyckelord	Diskurs
Kapitel 2		
	grammatisk behärskning, noggranna, normer, obestämd artikel, felaktig meningsbyggnad, bestämd form, subjekt, preposition, böjningsform, ordföljd, kongruensböjning, huvudsats, verbet, pronomen, partikelverb, infinitivmarkör, tempusval	färdighetsdiskursen
	arbetsgång, kamratbedömning, återkoppling, arbeta om	processdiskursen
	personligt relevanta, öva mycket, mönstertext	kreativetsdiskursen
	texttyp, genre, syfte, språkliga drag, genreanpassning, mönstertext	genrediskursen
	syfte	diskursen om sociala praktiker
Kapitel 3		
	personligt relevanta, mönstertext	kreativetsdiskursen
	arbetsgång, återkoppling, arbeta om	processdiskursen
	texttyp, mönstertext	genrediskursen
	huvudord i satser, källhantera, citera, grammatisk behärskning, performansanalys, satsschema, kongruensfall, tempusfel, utelämnat subjekt, partikel saknas, meningsbyggnad, preposition, passivkonstruktion, pronomen, subjekt, artiklar	färdighetsdiskursen

5.1.2 Hur diskurserna framträder i *Formativ svenska som andraspråk 1*

Nedan redogör jag för hur de olika diskurserna framträder i Eklund & Rösåsens (2017) bok *Formativ svenska som andraspråk 1*. Diskurserna presenteras i fallande ordning där de mest framträdande diskurserna lyfts fram först.

5.1.2.1 Färdighetsdiskursen

Färdighetsdiskursen är tydligt framträdande i samtliga granskade kapitel. Under rubriken ”Hur ska du nå målet?” i kapitel 2 skriver författarna att en delkunskap i kapitlet är språkriktighet. I kapitel 2A förtydligar de ordet språkriktighet genom att skriva att språkriktighet i det här fallet handlar om både ordförråd och grammatisk behärskning. I samtliga instruktionerna till kapitlets mönsteruppgifter och övningsuppgifter uppmanar författarna eleverna att vara noggranna med att följa normer för språkriktighet. I kapitel 3 uppmanas de att fokusera på ”grammatisk behärskning”. I både kapitlet 2 och 3:s elevexempel markerar och kommenterar författarna de språkliga fel som finns i texterna. Felaktig meningsbyggnad, obestämd artikel saknas och fel preposition är exempel

på fel som kommenteras. De texter som har fått betyget A har få språkliga fel medan texterna på E-nivå har betydligt fler. Detta kan ses som ett tecken på att de texter som följer normer för språkriktighet värderas högt. Författarna skriver också att "Den text som inte har några av de språkfel som listas, är oftast på en hög betygsnivå rent språkligt" (Eklund & Rösåsen, 2017, s. 106).

Ytterligare spår av färdighetsdiskursen finns i kapitel 2A under rubriken "Språkriktighet". Här finns två olika *rensningsmallar* med "de vanligast förekommande felen" (Eklund & Rösåsen, 2017, s.85). Eleverna uppmanas att använda rensningsmallen när de skriver sina egna texter för att säkerställa att de följer normer för språkriktighet. I rensningsmallarna presenteras olika språkliga fel i punktform. Varje stycke inleds med en uppmaning som exempelvis "Tänk på meningsbyggnad, böjningsform och ordföljd" (Eklund & Rösåsen, 2017, s. 85). Efter det följer en överstruken mening med språkliga fel som exempelvis meningsbyggnadsfel, böjningsfel och felaktig ordföljd. Därefter återkommer samma mening fast den här gången rensad från språkliga fel. Avsnittet innehåller inga grammatiska förklaringar till felen utan författarna skriver i stället att eleverna kan läsa mer om grammatik i det grammatikkapitel som finns längst bak i boken.

Målet för kapitel 3 är att eleverna ska skriva ett inlägg där de visar att de kan värdera och granska något de läst och sedan återge det huvudsakliga innehållet i det lästa. Kapitlet behandlar därför olika aspekter av referat- och citatteknik, vilket är något som hör hemma i färdighetsdiskursen (Lim Falk & Wirdenäs, 2018). Under rubriken "Värdera och granska" finns exempel på hur elever ska göra för att ta ut det viktigaste i en text. Författarna presenterar först en eller flera långa informationsrika meningar i vilka de tar ut huvudorden och kortar ner till ett färre antal ord. Efter att de presenterat ett antal exempel hänvisar de till bokens grammatikdel för de elever som vill öva mer på att ta ut huvudord i satser. Under rubriken "Utmaningen - Att referera och källhantera" presenteras de formella aspekterna av referathantering med exempel på hur eleverna kan skriva fullständiga källhänvisningar och exempel på olika typer av referatmarkörer. Författarna presenterar också regler för hur eleverna ska gå till väga när de citerar.

Sammanfattningsvis är färdighetsdiskursen tydligt framträdande i de analyserade kapitlen. Eleverna förväntas skaffa sig kunskaper om språkriktighet och de uppmanas i samtliga uppgifter att vara noggranna med att följa normer för språkriktighet eller att fokusera på grammatisk behärskning. I de mönstertexter som presenteras i kapitlet kommenteras språkliga fel och texter med få språkliga fel värderas betygsmissigt högre. Kapitlet innehåller dessutom rensningsmallar med vanliga språkliga fel och de formella aspekterna av referat – och citatteknik presenteras.

5.1.2.2 Genrediskursen

I kapitel 2 framträder tydliga spår av genrediskursen. Under rubriken "Hur ska du nå målet?" skriver Eklund och Rösåsen (2017) att ett av målen för kapitlet är att eleverna ska följa normen för den valda texttypen. Det följs av en förklaring av vad som är typiskt för kapitlets aktuella texttyp. Författarna berättar exempelvis vad syftet med texttypen är och vilka delar texten ska bestå av. I kapitel 2A finns ett genreschema med fyra rubriker: genre, syfte, struktur/disposition samt bindeord och språkliga drag. I schemat presenteras sedan, utifrån nyss nämnda rubriker, huvuddragen för de texttyper som eleverna ska jobba med i kapitel 2 (argumentation, krönika, recension). Ytterligare information om vad som är typiskt för kapitlets genrer finns i avsnittet "Generanpassning mot..." som är en återkommande rubrik i varje delkapitel.

Flera spår av genrediskursen går också att finna i kapitel 3 även om de inte är lika framträdande som i kapitel 2. I början av kapitel 3 presenteras texttypen *inlägg* kortfattat med meningen "Texttypen inlägg är ett sätt att göra sin röst hörd i en pågående debatt" (Eklund och Rösåsen, 2017, s. 136) och ett "recept" på ett lyckat inlägg presenteras genom en att texttypens disposition presenteras i punktform.

Undervisningen inom genrediskursen kännetecknas av att läraren modellerar texttyper genom att lyfta fram språkliga drag som är typiska för genren (Ivanič, 2004). Att författarna till boken har tagit intryck av detta kan man se genom att de i både kapitel 2 och 3 använder så kallade mönstertexter och att de i dessa elevexempel lyfter fram och markerar genretypiska drag. I den

argumenterande texten markeras exempelvis textens tes och argument. I marginalen till en av krönikorna markeras "personlig reflektion där poängen lyfts fram" (Eklund & Rösåsen, 2017, s. 100) och i recensionerna markerar och kommenterar författarna följande "omdöme med hjälp av exempel" (Eklund & Rösåsen, 2017, s. 124) som exempel på genretypiska drag. Ett annat exempel på att författarna använder sig av modelltexter är det avsnitt där de skriver om olika typer av argument. I avsnittet finns en insändare där författarna har markerat olika typer av argument som finns i texten.

Samtliga delkapitel innehåller också tre formativa övningsuppgifter där författarna, som nämnts ovan, ger förslag på arbetsgång. I förslaget på arbetsgång blir eleverna också påmind om att texten de ska skriva tillhör en viss genre genom uppmaningar som "Skriv krönikan tillsammans och se till att den är anpassad mot sin genre. Utgå gärna från mönstertexten med betyget A" (Eklund & Rösåsen, 2017, s. 109). I uppgiftsinstruktionerna till de övningsuppgifter som finns påpekar författarna att eleverna ska vara noggranna med att "följa normer för genren" eller "normer för den valda texttypen" och de uppmanas att fokusera på anpassning till texttyp.

Sammanfattningsvis går det att se tydliga spår av genrediskursen i de analyserade kapitlen, framför allt i kapitel 2. Eleverna får information om genretypiska drag för texttyperna de förväntas skriva och de uppmanas i skrivuppgifterna att följa normen för den valda texttypen eller att anpassa sina texter mot genren de skriver i. Författarna använder också så kallade mönstertexter där genretypiska drag markeras och kommenteras.

5.1.2.3 Kreativitetsdiskursen

Uttryck för kreativitetsdiskursen går att finna i de övningsuppgifter som finns i både kapitlet 2 och 3. Inom kreativitetsdiskursen finns tanken om att skribenten utvecklar sitt eget skrivande genom att få möjlighet att skriva om personligt relevanta ämnen (Ivanič, 2004). De mönstertexter och övningsuppgifter som finns i kapitlen behandlar till stor del ämnen som kan sägas vara personligt relevanta för elever som går på gymnasiet. Eleverna får exempelvis argumentera för höjt studiebidrag, skriva en krönika om sociala medier, recensera en musikupplevelse, diskutera hur droganvändning framställs i ungdomskultur samt skriva ett inlägg med rubriken "Skärmtid - bra eller dåligt?"

Enligt Ivanič (2004) finns också tanken om att skribenten utvecklar sitt skrivande genom att ges rikligt med tillfällen att skriva och genom att få feedback på det hen själv har skrivit inom kreativitetsdiskursen. Detta är en idé som författarna har tagit fasta på. I den introduktionstext som återkommer innan övningsuppgifterna presenteras i varje kapitel skriver författarna "En tumregel är att den som övar mycket och fått mycket återkoppling lyckas bättre" (Eklund & Rösåsen, 2017, s. 128). De mönstertexter som eleverna får ta del av i kapitlen kan också ses som exempel på att exponera eleverna för bra skrivande. Detta är också något som hör hemma i kreativitetsdiskursen (Ivanič, 2004).

Sammanfattningsvis återfinns kreativitetsdiskursen genom att eleverna till stor del uppmanas att skriva om ämnen som för dem kan ses som personligt relevanta. De exponeras genom mönstertexter för bra skrivande och de uppmanas att öva mycket på sitt eget skrivande samt att ta emot återkoppling för att lyckas bättre.

5.1.2.4 Processdiskursen

Drag av processdiskursen går att finna i instruktionerna till de övningsuppgifter som återkommer i varje kapitel och som benämns som "Formativ uppgift". I uppgifterna ges förslag på arbetsgång. I flera arbetsgångar ska eleverna arbeta parvis och i andra uppmanas de att ta emot kamratbedömning och/eller att ta emot återkoppling från lärare. Sista steget i arbetsgången är ofta att de ska använda återkoppling för att arbeta om sina texter. Samarbete är ett av orden som enligt Ivanič (2004) kännetecknar processdiskursen och att redigera texter hör också till.

Sammanfattningsvis är processdiskursen närvarande i de olika kapitlens förslag på arbetsgångar där eleverna uppmanas till samarbete, kamratbedömning, läraråterkoppling och omarbetning av

texter. Det finns dock ingen information om själva skrivprocessen som exempelvis hur eleverna ska tänka kring planering av texter.

5.1.2.5 Diskursen om att tänka och lära

I analysen av *Formativ svenska som andraspråk 1* återfinns inga av de nyckelord som valts ut för diskursen om att tänka och lära. I de analyserade kapitlens sista delar under rubrik "Hur har det gått?" finns det dock en kontrollista som eleverna ska använda för att bedöma hur de ligger till inför en kommande summativ bedömning. I samma del av kapitlet finns också "Metakollen" där eleverna ska svara på frågan "Vad kan du nu som du inte kunde förut?". Författarna skriver att tanken med "Metakollen" är att eleven ska sätta ord på sina nya kunskaper (Eklund & Rösåsen, 2017, s.94). Detta skulle kunna tolkas som diskursen om att tänka och lära eftersom eleverna i uppgiften får möjlighet att i skrift klargöra sina tankar kring vad de lärt sig och också förmedla till läraren vilken ny kunskap de har tillgodogjort sig.

Sammanfattningsvis framträder diskursen om att tänka och lära i de analyserade kapitlen genom att eleverna efter varje delkapitel uppmanas att reflektera över och sätta ord på vad de har lärt sig av att jobba med de olika kapitlen.

5.1.3 Sammanfattande analysresultat av *Formativ svenska som andraspråk 1*

Resultatet av analysen visar att fem av Ivaničs skrivdiskurser var framträdande i *Formativ svenska som andraspråk 1*. I analysen framträder flera diskurser sid vid sida i kapitlen.

Färdighetsdiskursen är den diskurs som framkommer tydligast i samtliga granskade kapitel. Dels framträder den i form av de elevexempel där språkliga fel markeras och kommenteras och där texter med få språkliga fel når en högre betygsnivå. Dels i form av uppgiftsinstruktioner där eleverna i samtliga skrivuppgifter uppmanas att antingen vara noggranna med att följa normer för språkriktighet eller fokusera på grammatisk behärskning. Även om författarna genom ovanstående framhåller att språklig korrekthet är viktigt innehåller inte de analyserade kapitlen någon förklaring av grammatiska regler eller skriftspråksregler. Det finns heller inga övningsuppgifter där eleverna får möjlighet att öva på språklig korrekthet.

Genrediskursen är också en diskurs som framträder tydligt. Diskursen framträder dels i form av att eleverna får mycket information om vad som är typiskt för de genrer som de förväntas skriva inom, dels i form av mönstertexter där författarna lyfter fram och markerar genretypiska drag. Eleverna uppmanas också i uppgiftsinstruktionerna att följa normer för den valda texttypen.

De många mönstertexter som finns med i de analyserade kapitlen kan också ses som ett uttryck för kreativtidsdiskursen, eftersom tanken om att eleverna ska exponeras för mycket bra skrivande är kännetecknande för denna diskurs. Att författarna dessutom i de flesta skrivuppgifter valt att låta eleverna skriva om ämnen som kan ses som personligt relevanta för gymnasieelever gör också att kreativtidsdiskursen blir tydligt framträdande. Författarna uttrycker också att elevernas skrivande utvecklas genom att de övar mycket och får respons, vilket också är ett synsätt som finns inom kreativtidsdiskursen.

Även processdiskursen framträder återkommande i de analyserade kapitlen i form av de arbetsgångar som eleverna förväntas följa. I arbetsgångarna uppmanas eleverna att samarbeta kring skrivandet och att efter feedback från kamrater och/eller lärare bearbeta sina texter.

Diskursen om att tänka och lära är också återkommande i bokens alla kapitel dock i liten omfattning. Det tydligaste inslaget av diskursen är "Metakollen" där eleverna ska reflektera över vad de lärt sig efter att de jobbat klart med respektive kapitel.

Resultat av undersökningen visar att varken diskursen om sociala praktiker eller den sociopolitiska diskursen framträder i *Formativ svenska som andraspråk 1*.

5.2 Analys av Svenska impulser 1-SVA

Svenska impulser 1-SVA (2018) består av fem större block varav ett behandlar skrivande. Blocket som behandlar skrivande och som kommer vara föremål för min analys heter ”Skrivandets hantverk”. Detta block är i sin tur indelat i fem olika kapitel: ”I skivrarverkstaden”, ”Att läsa och förstå sakprosatexter”, ”Att skriva referat”, ”Grunderna i utredande skrivande” och ”Argumentera”. Alla kapitel följer samma struktur. De inleds med en textruta där de delar av det centrala innehållet som kapitlet behandlar citeras. Efter det följer en kort introduktion där författarna redogör för vad kapitlet handlar om. Detta följs sedan av en blandning av faktatexter/förklarande texter och övningsuppgifter. I övningsuppgifterna uppmanas eleverna att antingen skriva, diskutera, arbeta med ord, samtala om texten, tala eller undersöka. Varje kapitel avslutas med en slutuppgift med rubriken ”Gå på djupet” där eleverna förväntas producera någon form av text.

5.2.1 Identifierade skrivdiskurser i Svenska impulser 1 – SVA

Tabell 3 nedan visar att samtliga skrivdiskursers utvalda nyckelord fanns representerande i de analyserade kapitlen. Färdighetsdiskursen, kreativitetsdiskursen, diskursen för att tänka och lära, processdiskursen, genrediskursen och diskursen om sociala praktiker framträdde sedan vid ytterligare närläsning av texten på mer eller mindre tydliga sätt. För den sociopolitiska diskursen kodades ordet *kritiskt*. Enligt Lim Falk och Wirdenäs (2018) är källkritik något som kan kopplas till den sociopolitiska diskursen eftersom det är ett område där maktperspektiv och politik kan komma in. Kapitlet ”Att läsa och förstå sakprosa” i *Svenska impulser 1 – SVA* innehåller ett avsnitt om källkritik. Författarna skriver att det är viktigt att eleverna läser texter kritiskt vilket innebär att de ska vara ”...uppmärksamma på vem som har skrivit texten, i vilket sammanhang texten är publicerad och om informationen verkar trovärdig.” (Markstedt & Löwenhielm, 2018, s. 170). Elevernas egna skrivande i förhållande till källkritik är dock inte något som berörs och därför framträder inte den sociopolitiska diskursen i boken trots det kodade nyckelordet.

Tabell 3

Kodade nyckelord för respektive kapitel i Svenska impulser 1 - SVA

<i>Svenska impulser 1 - SVA</i>		
Enhet	Nyckelord	Diskurs
I skivrarverkstan		
	hantverk, arbetsprocess, planera, efterarbete ,respons, utkast, arbeta två och två (samarbeta)	processdiskursen
	sammanhang, typ av text, syfte, texttyp	genrediskursen
	syfte, mottagare, sammanhang, digital, digitala verktyg, digitala hjälpmedel	diskursen om sociala praktiker
	normer, stavning, meningsbyggnad, referensbindning	färdighetsdiskursen
	sammanfatta	diskursen om att tänka och lära
Att läsa och förstå sakprosatexter		
	texttyper, syfte, språkliga kännetecken, genrer	genrediskursen

	publicerar, syfte	diskursen om sociala praktiker
	kritiskt	den sociopolitiska diskursen
	anteckna, sammanfatta, sammanfattning, reflektera	diskursen om att tänka och lära
Att skriva referat		
	texttyp, texttypiska drag, språkliga drag, exempeltext	genrediskursen
	sammanfatta, anteckna, reflektera	diskursen om att tänka och lära
	exempeltext	kreativitetsdiskursen
	passiv form, substantiv, verb, adjektiv, källa, citatteknik	färdighetsdiskursen
Grunderna i utredande skrivande		
	typer av texter, exempel på en text, syfte	genrediskursen
	syfte, mottagare, autentisk kontext, layout	diskursen om sociala praktiker
	exempel på en text, personligt relevant	kreativitetsdiskursen
Argumentera		
	exempel på en text, texttyp	genrediskursen
	exempel på en text	kreativitetsdiskursen
	planera, respons	processdiskursen

5.2.2 Hur diskurserna framträder i *Svenska impulser 1 – SVA*

Nedan redogör jag för hur de olika diskurserna framträder Markstedt & Löwenhielms (2018) *Formativ svenska som andraspråk 1*. Diskurserna presenteras i fallande ordning där de mest framträdande diskurserna lyfts fram först.

5.2.2.1 Genrediskursen

Genrediskursen framträder på flertalet ställen i de granskade kapitlen. Att eleverna när de ska skriva uppmanas ta hänsyn till textens syfte, mottagare och vilket sammanhang texten skrivs i är något som återkommer på ett flertal ställen i de olika kapitlen. I kapitlet ”I skivrarverkstaden” i avsnittet som handlar om att eleverna ska planera sin text, genom att förstå uppgiften, står det att eleverna varje gång innan de ska skriva en text behöver tänka igenom vad syftet med texten är, vilka som är mottagare av texten och i vilket sammanhang det är tänkt att texten ska läsas eller publiceras.

Under rubriken ”Skrivarbete- läsbarhet och sammanhang” resonerar författarna kring vilket sätt som passar att skriva i vardagen och hur det skiljer sig från skrivande i andra sammanhang. Även i den responsmall som eleverna ska använda i slutuppgiften ställs det frågor kring om texten är relevant utifrån syfte och mottagare, om textens språk är anpassat efter syfte och mottagare och om texten fungerar i sitt sammanhang.

I kapitlet ”I skivrarverkstaden” förklaras också begreppet texttyp och det ges generella råd kring vad som kan vara bra att tänka på oavsett vad det är för typ av text man ska skriva. I responsmallen

finns följande formulering "Följer skribenten skriftspråkets normer för texttypen (t.ex. stavning, skiljetecken och meningsbyggnad)?" (Markstedt & Löwenhielm, 2018, s.155). Responsfrågan behandlar som synes normer för texttypen men de exempel som ges inom parentes kan inte härledas till någon speciell texttyp utan berör i stället normer som hör hemma i de flesta genrer/texttyper.

Kapitlet "Grunderna i utredande skrivande" domineras helt av genrediskursen. I den inledande delen av kapitlet beskriver författarna typiska drag i texttypen utredande text. Genrediskursen framträder vidare genom att eleverna får exempel på språkliga uttryck som kan användas för att redovisa sina egna och andras tankar i en utredande text. Kapitlet innehåller också en exempeltext där författarna har markerat drag som är typiska för texter med utredande karaktär. Texten följs sedan av ett antal frågor som eleverna uppmanas att samtala om. Frågorna berör exempelvis textens syfte och om språket i texten är anpassat efter syfte och mottagare.

Kapitlet "Att läsa och förstå sakprosatexter" har trots sin placering i blocket "Skrivandets hantverk" ett stort fokus på läsning. Förklaringen till detta finns i kapitlets inledningstext där det står att "I arbetet med att skriva texter ingår ofta att läsa texter" (Markstedt & Löwenhielm, 2018, s.158). Författarna förklarar sedan att eleverna behöver läsa en del när de ska skriva referat, debattartiklar eller utredande texter och att de därför i kapitlet ska få fördjupa sina kunskaper om vad som kännetecknar sakprosatexter. Även om målet med kapitlet inte är att eleverna ska skriva egna sakprosatexter går det att se drag av genrediskursen eftersom författarna beskriver och lyfter fram texttyper inom genren sakprosa. Författarna förklarar i ett avsnitt vad en sakprosatext är och de skriver att eleverna behöver lära sig att identifiera argumenterande, instruerande, beskrivande och återgivande drag eftersom de behöver veta vad det är för text de ska skriva när de ska skriva. Efter det följer en tabell som visar exempel på språkliga drag i texttyper som är "vanliga på gymnasienivå" (Markstedt & Löwenhielm, 2018, s 158). Tabellens första kolumn innehåller något som författarna kallar för basgenrer: argumenterande, instruerande, beskrivande och återgivande. I tabellens andra kolumn exemplifieras texttyper, syfte och språkliga kännetecken för nyss nämnda basgenrer.

Även i kapitlen "Att skriva referat" och "Argumentera" beskrivs texttypiska drag med hjälp av exempeltexter som efterföljs av frågor som berör de genretypiska dragen. Under rubriken "Språkliga drag i referat" får eleverna information om texttypens språkliga drag. Här presenteras presens i aktiv och passiv form och eleverna får information om hur de kan göra sitt referat mer koncentrerat genom att ersätta verb och adjektiv med substantiv.

Sammanfattningsvis framträder genrediskursen i samtliga analyserade kapitel. Den blir synlig i form av att eleverna i sitt skrivande uppmanas att ta hänsyn till textens syfte, mottagare och sammanhang. Dessutom framkommer diskursen i form av en genremall, exempeltexter där genretypiska drag lyfts och där eleverna själva ska diskutera dessa efter läsningen. De texttyper som eleverna undervisas om och själva förväntas skriva är referat, utredande text och argumenterande text vilka kan ses som texttyper som kan associeras med skolframgång och framgång i byråkratiska sammanhang. Enligt Ivanič (2004) är undervisning i dessa så kallade "powerful genres" något som faller inom ramen för genrediskursen.

5.2.2.2 Processdiskursen

Processdiskursen är den diskurs som dominerar blocket "Skrivandet hantverks" första kapitlet "I skrifvarverkstan". I kapitlets introduktionstext berättar Markstedt och Löwenhielm (2018) att eleverna kommer att få lära sig en arbetsgång som beskriver hur arbetet med en text växer fram. Att kapitlet heter "I skrifvarverkstan" tyder också på att författarna ser skrivandet som ett hantverk. Även blockets övergripande rubrik "Skrivandets hantverk" är ett tydligt tecken på detta.

Kapitlet "Skrivandets hantverk" delas upp i underrubrikerna "Från tanke till text – steg för steg", "förarbete – planera din text", "Skrivarbete- läsbarhet och sammanhang" och "Efterarbete – respons och reflektion". Under rubriken "Från tanke till text - steg för steg" förklarar författarna att eleverna har stor nytta av att lära sig den retoriska arbetsprocessen eftersom den kan hjälpa dem

att förbereda och planera skrivandet. De förklarar vidare att arbetsprocessen består av ett antal steg som beskriver hur arbetet med en text växer fram. I avsnittet "Förarbeta- planera din text" beskriver författarna hur eleverna ska arbeta med att planera sin text genom att först förstå uppgiften sedan samla material och efter det strukturera upp innehållet genom att göra en tankekarta. Detta sätt att planera skrivandet är i enlighet med sättet att se på skrivundervisning inom processdiskursen.

Att ge och ta emot feedback samt revidera och bearbeta sin text är också något som hör processdiskursen till och något som lyfts fram i kapitlet "I skivrarverkstan". Eleverna uppmanas i avsnittet "Förarbeta - planera din text", i en tipsruta, att be om respons redan i förberedelsefasen. I en av övningsuppgifterna i samma avsnitt ombeds eleverna att, med hjälp av en mall, göra en tankekarta över den retoriska arbetsprocessen. I mallen skriver författarna att "Responsarbete kan pågå under hela processen genom att ni läser och kommenterar varandras texter" (Markstedt & Löwenhielm, 2018, s. 296). Under avsnittet "Efterarbete- respons och reflektion" skriver författarna att man utvecklas som skribent genom att ge och ta emot respons. I avsnittet finns också en mall för respons på texter. Kapitlets slutuppgift går ut på att eleverna, med hjälp av responsmallen, ska ge respons på en fiktiv elevtext som är tänkt att fungera som ett inlägg på skolans webbtidning. I uppgiftsinstruktionen uppmanas eleverna att "Ta upp både textens förtjänster och brister, det vill säga sådant som kan förbättras och utvecklas i utkastet" (Markstedt & Löwenhielm, 2018, s. 156). Dessutom uppmanas eleverna att arbeta två och två och sammanfatta sin respons skriftligt. Att samarbeta kring skrivande är också något som hör processdiskursen till. Eleverna får dock inga instruktioner som handlar om att planera eller revidera de sammanfattningar som de själva ska skriva i slutuppgiften. I uppgiftsinstruktionen står det enbart att de ska jämföra sin egen respons med en annan grups.

Att det hos författarna finns en tanke om att skrivarbetet är en process framkommer också i uppgiftsinstruktionerna till samtliga slutuppgifter i varje kapitel. Uppgiftsinstruktionerna är uppdelad i en arbetsgång med rubrikerna "Förberedelse", "Skrivarbete" och "Efterarbete". I slutuppgiften i kapitlet "Argumentera" uppmanas också eleverna att gå tillbaka till kapitlet "I skivrarverkstan" för att få tips som de ska ha hjälp av när de planerar och skriver sina texter. I samma uppgift uppmanas eleverna i sitt skrivarbete att läsa igenom sina texter noggranna, göra eventuella ändringar och ta emot respons från andra.

Sammanfattningsvis visar analysen att processdiskursen är tydligt framträdande i boken, framför allt i det inledande kapitlet där den är helt dominerande. Eleverna får i detta kapitel information om skrivprocessens olika delar och stor vikt läggs vid responsarbete. Att kapitlet "I skivrarverkstan" presenteras först skulle kunna tolkas som att författarna tänker att de kunskaper om skrivprocessen som eleverna förväntas lära sig under arbetat med detta kapitel ska ligga som en grund för resterande skrivuppgifter i boken. Att samtliga skrivuppgifters arbetsgång följer mönstret "Förberedelse", "Skrivarbete" och "Efterarbete" stärker denna tanke. Att den övergripande rubriken på blocket dessutom är "Skrivandets hantverk" tyder på att processdiskursen präglar författarnas föreställning om skrivande.

5.2.2.3 Diskursen om att tänka och lära

Spår av diskursen om att tänka och lära går att hitta i "Att läsa och förstå sakprosa". I kapitel uppmanas eleverna att läsa med pennan i hand och att föra anteckningar medan de läser. I samma avsnitt av kapitlet förtydligar författarna att eleven ska stanna upp och göra pauser när hen läser för att sammanfatta det lästa. Detta ska enligt författarna hjälpa eleven att "få grepp om textens olika delar" (Markstedt & Löwenhielm, 2018, s.162). Även i avsnittet "Att skriva referat" uppmanas eleverna att anteckna stödord medan de läser och att sammanfatta varje stycke av texten. Detta kan tolkas som strategier för att klargöra tankar om det lästa.

Samtliga kapitel avslutas med en slutuppgift med rubriken "Gå på djupet". I dessa uppgiftsinstruktioner återfinns diskursen om att tänka och lära. I uppgiftsinstruktionen till slutuppgifterna finns en arbetsgång som är uppdelad i "förberedelser", "skrivarbete" och

”efterarbete”. Under rubriken ”*Efterarbete*” uppmanas eleverna i samtliga uppgifter att tänka igenom och reflektera över: ”vad de lärde sig av att närläsa och ge respons på en elevtext”, ”hur de använde texten för att utöka sitt ordförråd”, ”hur det fungerade att använda en exempeltext som mönster för det egna skrivandet”, ”vad de lärt sig om textuppbyggnad i utredande text” och ”hur de använde sin källa för att utöka sitt ordförråd”. Detta går att koppla samman med diskursen om att tänka och lära eftersom eleverna i uppgifterna får förmedla till läraren vad de har för kunskaper men också reflektera över vad de själva har lärt sig.

Diskursen om att lära och tänka kan ses på fler ställen än vad de utvalda nyckelorden visar. Vid närläsning av bokens kapitel finns det i flera av kapitlen övningsuppgifter där diskursen om att tänka och lära återfinns. I två olika övningsuppgifter uppmanas eleverna att göra listor. I kapitlet ”I skivarköket” ska eleverna göra en lista över alla texter som de har skrivit under de senaste dagarna och i kapitlet ”Argumentera” ska eleverna lista ord i tre olika spalter där de delar upp ord under rubrikerna ”neutralt”, ”positivt” och ”negativt”. Dessa övningsuppgifter kan ses som ett sätt för eleverna att sortera sina tankar.

I diskursen om att lära och tänka ska eleverna skriva för att lära sig olika skolämnen och kapitlen finns det också ett par övningsuppgifter där eleverna ska svara på olika frågor. Det kan till exempel vara att de ombeds att svara på vad ett visst ord eller uttryck betyder.

Diskursen om att tänka och lära går också att se i olika övningsuppgifter där eleverna ska skriva för att öva på olika färdigheter. I kapitlet ”I skivarköket” ska eleverna i två olika uppgifter öva på att använda sammanhangssignaler när de skriver. Dessa övningsuppgifter skriver de för att lära sig att använda sambandsord men det är också ett sätt att visa läraren sina kunskaper.

Sammanfattningsvis framträder diskursen om att tänka och lära i samtliga analyserade kapitel. Eleverna informeras om olika strategier där de kan använda skrivandet när de ska läsa, förstå och sammanfatta text. Diskursen framkommer också i de reflektionsuppgifter där eleverna reflekterar över sitt arbete och vad de har lärt sig. Dessutom uppmanas eleverna att använda skrivandet för att öva på färdigheter men också för att sortera sina tankar i form av olika listor.

5.2.2.4 Diskursen om sociala praktiker

Att eleverna uppmanas att ta hänsyn till syfte och mottagare i skrivandet återfinns, som tidigare nämnts, i flertalet av de analyserade kapitlen och att sätta skrivandet i ett sammanhang är viktigt inom diskursen om sociala praktiker.

Diskursen om sociala praktiker blir också synlig genom att eleverna i en skrivuppgift ombeds att skriva i vad som skulle kunna ses som en autentisk kontext. Författarna skriver i en uppgift i kapitel ”Grunderna i utredande skrivande” att eleverna ska tänka sig att de ska skriva ett inlägg på skolans webbsajt. Eleverna uppmanas i samma kapitlets slutuppgift att gå igenom sin texts layout så som rubriker, typsnitt och radavstånd vilket även kan kopplas till diskursen om sociala praktiker eftersom det berör digital litteracitet.

Digital litteracitet behandlas också i kapitlen ”I skivarköket” och i ”Att läsa och förstå sakprosa”. I kapitlet ”I skivarköket” ombeds eleverna i en skrivuppgift att svara på vilka texter de skriver för hand och vilka de skriver digitalt. I en annan övningsuppgift ska de diskutera vilka digitala verktyg de använder för att bearbeta texter och på vilket sätt det hjälper dem i deras arbete. Eleverna uppmanas i samma uppgift att diskutera om de behöver lära sig mer om digitala verktyg för textbearbetning och de ska också fundera över vad de behöver tänka på när de använder ordbehandlingsprogrammets stavning-, synonym- och grammatikfunktioner. I en annan av kapitlets diskussionsuppgifter ska elever diskutera frågan om vilka möjligheter de har att samarbeta kring texter och ge textrespons via digitala hjälpmedel.

I kapitel ”Att läsa och förstå sakprosa” får eleverna information om vad de ska tänka på innan de publicerar något på nätet. Eleverna uppmanas bland annat att fundera på vad de vill dela med sig av och i vilka sammanhang.

Sammanfattningsvis går det att se spår av diskursen om sociala praktiker genom att eleverna i sitt skrivande uppmanas att hänsyn till textens syfte och mottagare. Diskursen framträder också i

de sammanhang där digital litteracitet behandlas. Även om det inte är några längre avsnitt som behandlar digital litteracitet återfinns det i flera av kapitlen. Enbart i en skrivuppgift uppmanas eleverna att skriva i vad som skulle kunna ses som en autentisk kontext. I övrigt definieras inte vilka de tilltänka mottagarna är i skrivandet.

5.2.2.5 Färdighetsdiskursen

Spår av färdighetsdiskursen framträder på tre olika sätt i *Svenska impulser 1 – SVA*. För det första genom att eleverna uppmanas att följa skriftspråksnormer. Under rubriken "Följ skriftspråkets normer" (Markstedt & Löwenhielm, 2018, s. 146) uppmanas eleverna att vara så noggranna de kan med att följa de normer för språkriktighet som gäller för skriftspråket. Författarna förklarar vidare att det bland annat handlar om stavning, meningsbyggnad och att använda skiljetecken på ett korrekt sätt. Avsnittet innehåller också en faktaruta om regler för meningsbyggnad, information om hur en text ska delas in i stycken och hur man markerar styckeindelning samt hur man med hjälp av referensbindning skapar sammanhang i en text. Varje delstycke följs av en eller flera korta övningsuppgifter där eleverna förväntas öva på de färdigheter de precis läst om. I anslutning till övningsuppgifterna finns en hänvisning till var facit till uppgiften går att hitta.

För det andra finns det en grammatikövning där eleverna får öva på grammatiska färdigheter genom att ändra meningar från aktiv till passiv form och tvärtom.

För det tredje framträder färdighetsdiskursen också i ett avsnitt i referatkapitlet som behandlar de formella delarna av källhantering. Eleverna får information om hur de ska ange källa och exempel på referatmarkörer presenteras. De får också information om vilka regler som gäller när de ska citera.

Sammanfattningsvis ges färdighetsdiskursen inget större utrymme i något av de analyserade kapitlen. Den framträder i ett avsnitt där normer för språkriktighet presenteras med efterföljande övningsuppgifter. Det finns en grammatikövning och slutligen ges eleverna information om de formella delarna av källhantering

5.2.2.6 Kreativitetsdiskursen

Att eleverna i de olika kapitlen får ta del av utdrag och hela texter som ska fungera som mönstertexter kan ses som ett drag av kreativitetsdiskursen eftersom de genom exempeltexterna exponeras för bra skrivande. Eleverna uppmanas också i kapitlet "Grunderna i utredande skrivande" att diskutera frågan "Hur kan andras texter användas som mönster för ert eget skrivande?" (Markstedt & Löwenhielm, 2018, s. 198) vilket är en fråga som kan kopplas till kreativitetsdiskursen. Kreativitetsdiskursen är också synlig genom att författarna vid ett tillfälle valt en skrivuppgift med ett ämne som kan anses personligt relevanta för gymnasieungdomar nämligen om mobilanvändning i klassrummet.

Sammanfattningsvis är inte kreativitetsdiskursen särskilt framträdande i de analyserade kapitlen. Eleverna exponeras förvisso för bra skrivande i form av exempeltexter men lite utrymme ges för personligt berättande eller skönlitterärt skrivande.

5.2.3 Sammanfattande analysresultat av *Svenska impulser 1-SVA*

Resultat av min analys visar att samtliga skrivdiskurser förutom den sociopolitiska diskursen framträder mer eller mindre tydligt i den analyserade kapitlen. Att de analyserade kapitlen innehåller inslag av flera olika skrivdiskurser gör dem till så kallade skrivdidaktiska hybrider (Palmér, 2013) och ibland kan diskurserna vara svåra att skilja från varandra. De analyserade kapitlen innehåller exempelvis återkommande information om att eleverna ska ta hänsyn till syfte och sammanhang när de skriver, vilket är något som kännetecknar både diskursen om sociala praktiker och genrediskursen. Att det förekommer flertalet mönstertexter i kapitlen kan ses som uttryck för både kreativitetsdiskursen och genrediskursen. Att både dessa kännetecken kan ses som uttryck för genrediskursen och att författarna så tydligt lyfter fram genretypiska drag i mönstertexterna gör dock att genrediskursen får en mycket framträdande roll i boken. De mönstertexter som finns med

och de texter som eleverna förväntas skriva tillhör också det Ivanič kallar ”powerful genres” vilket gör att genrediskursen får ett stort gemenomslag. Genrediskursen är också den enda av diskurserna som framträder i samtliga analyserade kapitel.

En annan diskurs som har en mycket framträdande roll, särskilt i ett av kapitlen, är processdiskursen. Det analyserade blockets har författarna döpt till ”Skrivandets hantverk” vilket tyder på att processdiskursen präglar författarnas föreställning om skrivande, eftersom man inom processdiskurs ser på skrivande just som ett hantverk. Det första av blockets kapitel har fått namnet ”I skivrarverkstan” och i detta ges eleverna rikligt med information om skrivprocessen alla delar. Min tolkning är att författarna har valt att lägga detta kapitel först eftersom de kunskaper som eleverna tillägnar sig i detta kapitel sedan ska ligga som grund resterande skrivuppgifter i boken. Att skrivuppgifterna i samtliga kapitel sedan presenterar med en arbetsgång som följer mönstret ”Förberedelse”, ”Skrivarbete” och ”Efterarbete” stärker denna tolkning.

En annan diskurs som är synlig i samtliga kapitel, även om den inte har en lika framträdande roll, är diskursen om att tänka och lära. Eleverna uppmanas att använda skrivandet för att reflektera över de slutuppgifter de gjort i varje kapitel och skrivandet används också för att strukturera tankar i form av att eleverna uppmanas att skriva listor och att skriftligt sammanfatta det de har läst för att klargöra tankar om det lästa.

Diskursen om sociala praktiker framträder tydligast i de analyserade delar som berör digital litteracitet. Den digitala litteraciteten behandlas i form av att elevtexternas tänkta publiceringsställe i en uppgift som ska skrivas digitalt men också i form av att eleverna uppmanas att reflektera kring digitala texters layout och vilka digitala verktyg som de använder och behöver kunskap om. Eleverna uppmanas också vid flera tillfällen i sitt skrivande att ta hänsyn till syfte och ibland mottagare och i det sammanhanget texten är tänkt att publiceras, men vilka de tänkta mottagarna är, specificeras dock inte av författarna.

Även om det går att finna spår av färdighetsdiskursen i form av ett avsnitt om skriftspråkets normer, en kort grammatikövning och ett avsnitt om källhantering, är det inte en diskurs som har en framträdande roll i boken. Inte heller kreativitetsdiskurser får särskilt stort utrymme. Boken innehåller förvisso flera mönstertexter men eftersom författarna i samband med dessa mönstertexter lyfter genretypiska drag kan dessa texter snarare ses som ett uttryck för genrediskursen. I en uppgift ombeds eleverna att skriva ett inlägg om mobilanvändning i klassrummet, vilket kan ge eleverna möjlighet att skriva om egna erfarenheter, men inget utrymme ges för kreativt skrivande i form av exempelvis skönlitterärt berättande.

5.3 Sammanfattning av analysresultat

Sammanfattningsvis visar mitt resultat att det är en kombination av flera olika diskurser, så kallade hybrider, som framträder i båda de analyserade läroböckerna. Det är dock några diskurser som är mer framträdande än andra och dessa diskurser är inte samma i båda böckerna. I *Svenska impulser 1 – SVA* (Markstedt & Löwenhielm, 2018) har processdiskursen en framträdande roll medan färdighetsdiskursen är den diskurs som framkommer tydligast i *Formativ svenska som andraspråk 1* (Eklund & Rösåsen, 2017). Genrediskursen är tydligt framträdande i båda böckerna medan den sociopolitiska diskursen inte framträder i någon av böckerna. I *Svenska impulser 1 – SVA* framträder ett större antal diskurser jämfört med *Formativ svenska som andraspråk 1*.

Mitt resultat visar att färdighetsdiskursen framträder i båda böckerna. Diskursen framträder genom att eleverna uppmanas att följa skriftspråkets regler eller normer för språkriktighet. Diskursen blir också synlig genom att författarna beskriver de formella delarna av källhantering. Eleverna erbjuds dock ingen längre information om olika grammatik- eller stavningsregler eller andra regler för språkriktighet. Den ena boken har ett par uppgifter där eleverna får öva på meningsbyggnad, styckeindelning och referensbindning, medan författarna i den andra boken enbart markerar språkliga fel i exempeltexter och uppmanar eleverna att rensa sina texter från språkliga fel med hjälp av en rensningsmall. Författarna lyfter således fram att det är av stor vikt att

följa skriftspråksregler men eleverna erbjuds ingen längre information om reglerna eller möjlighet att öva på olika lingvistiska färdigheter.

Kreativitetsdiskursen framträder genom att eleverna exponeras för bra skrivande i form av exempeltexter och mönstertexter. Dessa texter kan eleverna använda som mönster i det egna skrivandet. Att eleverna får möjlighet att öva mycket och att skriva om ämnen som anses personligt relevanta är ett annat tydligt uttryck för kreativitetsdiskursen som framkommer i mitt resultat. Någon möjlighet till kreativt skrivande i form av personligt berättande eller skrivande inom några skönlitterära genrer erbjuds dock inte.

Diskursen om att tänka och lära framträder i båda böckerna genom att eleverna efter att de har genomfört skrivuppgifter eller avslutat ett kapitel uppmanas att reflektera över sitt arbete och sätta ord på vad de har lärt sig. Diskursen blir också synlig genom att eleverna informeras om olika strategier där de kan använda skrivandet när de ska läsa, förstå och sammanfatta text. Dessutom uppmanas eleverna att använda skrivandet för att öva på att exempelvis använda sambandsord men också för att sortera sina tankar i form av olika listor.

Processdiskursen synliggörs bland annat i mitt resultat genom att författarna till en av böckerna har valt att döpa blocket som handlar om skrivande till "Skrivandets hantverk" och ett kapitel till "I skrivarverkstan". Dessa val vittnar om författarnas föreställning om skrivandet som ett hantverk och att en viktig del av skrivundervisningen handlar om att ge eleverna explicit undervisning om den yttre skrivprocessen. Processdiskursen framträder genom att eleverna får rikligt med information om skrivprocessen olika delar och genom att författarna i uppgiftsinstruktionerna förser eleverna med arbetsgångar, där eleverna uppmanas att planera, samarbeta, ta emot återkoppling och omarbeta sina texter.

Genrediskursen är en diskurs som framträder på ett mycket tydligt sätt i båda böckerna. Eleverna får både information om vad som är typiskt för olika texttyper/genrer och de förser med exempeltexter där genretypiska drag markeras och lyfts fram. Genremallar och tabeller där olika typer av texter ställs mot varandra används för att jämföra och hitta kännetecknen för de olika texttyper. När eleverna ska skriva egna texter uppmanas de att ta hänsyn till textens syfte, mottagare och i vilket sammanhang texten skrivs, samt att följa normer för den valda texttypen. Det är också de texttyper som associeras med skolframgång, så kallade powerful genres, som eleverna får information om och förväntas skriva i.

Diskursen om sociala praktiker framträder genom att eleverna uppmanas att ta hänsyn till syfte, sammanhang och mottagare när de skriver. Vilka som är mottagare till elevernas texter eller vilka sammanhang texterna ska publiceras i definieras, med undantag av en enstaka uppgift, dock inte. Det finns heller ingen längre information om hur man ska skriva för att ta hänsyn till syfte, sammanhang eller mottagare i sitt skrivande. Diskursen om sociala praktiker framträder också i de sammanhang där digital litteracitet behandlas. Eleverna uppmanas till exempel att gå igenom sin digitala texts layout och att diskutera frågor som berör användandet av digitala verktyg för textbearbetning.

6. Diskussion

I följande avsnitt kommer studiens resultat att diskuteras i relation till tidigare forskning och slutsatser kommer att presenteras. Därefter kommer studies metodval diskuteras och problematiseras. Slutligen sammanfattas studiens slutsatser och förslag på vidare forskning inom området presenteras.

6. 1 Resultatdiskussion

6.1.1 Identifierade skrivdiskurser

I min studie, där syftet var att undersöka vilka skrivdiskurser som framträder i två olika läroböcker, fann jag att det var en kombination av flera olika skrivdiskurser, så kallade hybrider, som framträdde. Det var ingen diskurs som var helt dominerande i någon av böckerna, vilket innebär att en lärare som väljer att följa läroböckerna i sin undervisning kan erbjuda eleverna en delvis varierad skrivundervisning där flera olika föreställningar om skrivundervisning finns representerade.

Min studie visade dock att några av diskurserna framträdde mer dominerande än andra och att vissa kapitel dominerades helt av enstaka diskurser. Genrediskursen var en av de diskurser som framträdde tydligast och det går således konstatera att elever som läser svenska som andraspråk 1 erbjuds mycket undervisning om olika texters typiska drag. Mitt resultat visade också att även om genrediskursen är starkt framträdande i båda böckerna är det, förutom genrediskursen, olika skrivdiskurser som dominerar de olika böckerna. Utifrån detta resultat kan man dra slutsatsen att valet av lärobok spelar en stor roll för vilken skrivundervisning som eleverna erbjuds. Om en lärare väljer att följa boken där processdiskursen är mer dominerande kommer hans elever att erbjudas mycket undervisning kring hur skrivandet ska planeras, hur man skriver utkast och hur man bearbetar sina texter utifrån respons, medan elever som har en lärare som följer en bok som domineras av färdighetsdiskursen i stället får lära sig vikten av att följa skriftspråksnormer.

Min undersökning visade också att även om flera olika skrivdiskurser förekom i båda böckerna återfanns inte samtliga diskurser i någon av böckerna. I den ena boken framträdde fler skrivdiskurser jämfört med den andra. Konsekvensen av detta blir att de lärare som följer läroböcker där färre diskurser finns representerade kommer att erbjuda sina elever en snävare skrivundervisning jämfört med om de undervisar utifrån en bok där fler skrivdiskurser finns representerade.

Den sociopolitiska diskursen saknades helt i min studie i förhållande till elevernas eget skrivande. Detta ligger i linje med de resultat som visats i tidigare forskning av Economou (2015), Malmström (2017), och Palm (2023) som alla lyft fram avsaknad av kritisk inriktning i ämnet svenska som andraspråk. Eftersom den sociopolitiska diskursen enligt tidigare forskning inte framkommer på ett tydligt sätt i styrdokumentet är det inte heller förvånande att den inte framkom i läroböckerna. Konsekvenserna av detta blir att eleverna inte får lära sig att utveckla en kritisk medvetenhet eller förstå följderna av att skriva på ett visst sätt. Konsekvensen av att inte samtliga skrivdiskurser framträder i böckerna blir också att eleverna inte presenteras för den allsidiga skrivundervisning som Ivanič (2004) rekommenderar.

I min studie framträdde, som ovan nämnts, både processdiskursen och färdighetsdiskursen tydligt. När forskare som Palmér (2013), Malmström (2017) och Palm (2023) har undersökt vilka skrivdiskurser som framkommer i styrdokumentet för kursen svenska som andraspråk 1 ser de dock varken processdiskursen eller färdighetsdiskursen som dominerande. Malmström (2017) och Palm (2023) hävdar till och med att processdiskursen saknas helt i styrdokumentet och Economou (2015) lyfter också fram att retoriska arbetsprocessen saknas i ämnesplanen för svenska som andraspråk. I min studie framträdde emellertid processdiskursen mycket tydligt och den fick mycket stort utrymme i framför allt ett kapitel i en av böckerna. Det innebär att

läromedelsförfattarna till viss del kan ha tolkat styrdokumentet annorlunda jämfört med forskarna.

Palmér (2013) Malmström (2017) och Palm (2023) är alla överens om att diskursen om sociala praktiker framkommer tydligt i styrdokumentet. I min studie framträdde diskursen om sociala praktiker enbart tydligt i en av böckerna. Att diskursen om sociala praktiker framträder tydligare i styrdokumentet jämfört med läroböckerna skulle kunna tyda på att vissa trender inom skrivundervisningen får snabbare eller större genomslag i styrdokumentet jämfört med läroböckerna. Synen på skrivande inom diskursen om sociala praktiker har utvecklats av forskare inom New Literacy Studies (Ivaničs, 2004) som fick sitt genomslag under 90-talet. Färdighetsdiskursen och processdiskursen, som det fanns tydliga spår av i läroböckerna, hade däremot sina höjdpunkter under 1960- och 70-talen respektive 80-talet (Lim Falk & Wirdenäs, 2018).

Samtidigt visade min studie att förändringar i styrdokumentet också kan få ett snabbt genomslag i böckerna. Diskursen om sociala praktiker framträdde tydligast i min studie i de delar som berör digital litteracitet och då framträdde den enbart i den bok som gavs ut 2018. En förklaring till detta skulle kunna vara den revidering av styrdokumentet som genomfördes 2017, som syftade till att stärka elevers digitala kompetens. De förändringar som gjordes i ämnesplanen för svenska som andraspråk 2017 (Skolverket, 2018b) verkar således ha fått genomslag i läroböckerna eftersom digital litteracitet enbart berörs i boken som gavs ut efter revideringen.

I min studie fann jag också att diskursen om att tänka och lära framträdde i läroböckerna. Denna diskurs har inte varit särskilt framträdande i tidigare forskning. En förklaring till detta kan vara att några av forskarna som granskat styrdokumentet utifrån Ivaničs skrivdiskurser (Palmér, 2013; Malmström, 2017) inte har använt den som en egen diskurs i sina undersökningar, kanske eftersom den inte återges i Ivaničs artikel från 2004. Även om diskursen inte dominerade någon av läroböckerna i min studie fanns den närvarande. Detta är också en diskurs som skulle kunna få en mer avgörande roll i framtidens skrivundervisning och styrdokument. Med den snabba utvecklingen av AI, Chat GPT och andra chattbottar som kan skriva texter av mycket god kvalitet behöver skolan sätt att motivera eleverna att skriva egna texter. Ett sätt att motivera skrivandet skulle kunna vara genom att lyfta fram föreställningen om att skrivande kan användas som ett verktyg för att tänka och lära.

6.1.2 Hur skrivdiskurserna framträdde

Min studie visade att genrediskursen var starkt framträdande i form av att eleverna fick ta del av mönstertexter och information om olika texttyperns syfte och innehållsliga uppbyggnad. Läroböckerna presenterade dock i mycket liten utsträckning typiska grammatiska mönster för de olika texttyperna. Det går således att konstatera att den avsaknad av viktiga delar från genrepdagogen, där grammatik relateras till en viss texttyp, som Magnusson (2013) menar finns i styrdokumentet även är gällande i läroböckernas skrivundervisning.

Förutom genrediskursen framträdde processdiskursen och färdighetsdiskursen tydligast. Att dessa diskurser framträdde så tydligt i läroböckerna kan ha att göra med att den yttre skrivprocessen och diskurser där textlagret är i fokus är lättare att beskriva och ge eleverna explicit undervisning kring, jämfört med exempelvis kreativitetsdiskursen där skrivundervisningen är mer implicit och därmed svårare att beskriva. I den lärobok där färdighetsdiskursen var tydligt framträdande, skriver författarna att deras arbetsmetod utgår från att bedömningen är den viktigaste delen av undervisningen. Bokens exempeltexter med få språkliga fel är de som får höga betyg. För läromedelsförfattare blir det lätt att visa för eleverna vad som krävs för att nå höga betyg genom att stor vikt läggs vid språkliga fel. Även inom genrediskursen är bedömning väldigt konkret eftersom läraren då bedömer elevens text utifrån hur väl de följt den givna texttypens typiska drag. Att visa hur man skriver en text med intressant innehåll, vad som bedöms som intressant eller hur man anpassar sitt skrivande till en viss mottagare, vilket premieras inom andra diskurser, är svårare och kräver mera utrymme att beskriva. Att även tidigare studier där grundskolans läroböcker har

granskats har konstaterat att färdighets- och genrediskursen (Sturk et al., 2020b ; Gustafsson, 2013) men även processdiskursen (Sturk et al., 2020b) är mest framträdande stärker detta antagande.

Följden av att vissa diskurser är svårare att beskriva på ett konkret sätt, på det relativt begränsade utrymme som ett kursläromedel ger, blir att de inte finns representerade på samma sätt som diskurser som är lättare att beskriva. Om undervisande lärare inte kompletterar sin undervisning med innehåll från de diskurser som ej finns representerade lika tydlig i böckerna, riskerar eleverna att gå miste om viktiga kunskaper som krävs för att skaffa sig en allsidig skrivkompetens.

Min studie visade också att kreativitetsdiskursen framträdde tydligt i den ena läroboken. Kreativitetsdiskursen framkom i denna bok i form av att eleverna gavs möjlighet att utveckla sitt skrivande genom att öva mycket på sitt eget skrivande och genom att författarna lät eleverna skriva om ämnen som kan ses som personligt relevanta. Inte i någon av böckerna framkom kreativitetsdiskursen i form av att eleverna fick skriva berättande texter eller andra former av skönlitterära texter. Även Malmström (2017) har kommit fram till att det kreativa skrivandet i form av berättande texter saknas i skrivundervisningen på gymnasiet. Han menar att det har att göra med en nyttoaspekt där eleverna ska lära sig skriva texter som de har användning av inom arbetslivet eller inom högre studier. Jag anser också att det går att göra en koppling till genrediskursens starka framväxt. Genrediskursen var den diskurs som framkom tydligast i båda läroböckerna i min undersökning och det är också den diskurs som tidigare forskning har kommit fram till är tydligt framträdande inom ämnet svenska som andraspråk (se t.ex. Gustafsson, 2013; Palmér, 2013; Palm, 2023). Inom genrediskursen anses det särskilt viktigt att lära eleverna hur de ska skriva i det Ivanič (2004) benämner som *powerful genres*, vilket är texttyper som associeras med skolframgång och framgång i byråkratiska sammanhang. I mina granskade läroböcker fick eleverna bland annat lära sig om texttypiska drag i referat, i utredande texter och i argumenterande texter vilket jag anser kan klassas som genre som är viktiga att behärska inom den akademiska världen.

Malmström (2017) menar också att bristen på kreativt skrivande på gymnasiet har att göra med sjunkande skolresultat och att man vill bort från den så kallade flumskolan. Att även färdighetsdiskursen framträdde tydligt i min studie skulle också kunna kopplas till en önskan om mindre ”flum” eftersom färdighetsdiskursen, med en tydlig uppfattning om vad som är rätt och fel, kan ställas i kontrast till det fria kreativa skrivandet.

I min undersökning fann jag även att diskursen om sociala praktiker framträder i läroböcker genom att eleverna uppmanas att ta hänsyn till syfte, sammanhang och mottagare i sitt skrivande. Detta är en formulering som återkommer på ett flertal ställen, men i samband med dessa skrivningar finns ingen information om vilka de tilltänkta mottagarna är. Vilket sammanhang elevernas texter ska publiceras i definieras, med undantag av en enstaka uppgift, inte heller. Författarna har alltså uppfattat och tagit fasta på styrdokumentens formuleringar om att eleverna ska lära sig att anpassa sitt skrivande till situation och mottagare, men eleverna får ingen längre information om vad det innebär att anpassa eller hur de ska anpassa sitt skrivande i olika situationer eller till olika mottagare. För att eleverna ska få möjlighet att lära sig detta måste alltså lärare som följer boken själv lägga till undervisning kring situation- och mottagaranpassning. Samma slutsats går att dra kring hur färdighetsdiskursen framträdde i läroböckerna. Författarna lyfte fram vikten av att skriftspråkets normer följs men eleverna erbjöds ingen längre information om reglerna eller möjlighet att träna på olika lingvistiska färdigheter. Antigen förväntas eleverna redan ha denna kunskap, alternativt behöver den undervisande läraren komplettera sin undervisning med detta.

6. 2 Metoddiskussion

En risk när Ivaničs (2004) ramverk används för att urskilja skrivdiskurser kan vara att man blir låst vid de skrivdiskurser hon presenterar, vilket kan innebära att man går miste om synsätt på skrivande som inte passar in i någon av diskurserna. Eftersom jag har varit medveten om detta under min analysprocess ser jag dock inte detta som något problem. Om något synsätt som inte faller inom ramen för någon av Ivaničs diskurs skulle framkommit hade jag kunnat redovisa det under en egen rubrik.

Ett annat problem med Ivaničs teori var att diskursen om att tänka och lära inte fanns med i artikeln från 2004 där diskurserna presenteras och denna diskurs fanns därför inte presenterad av Ivanič själv i textform. En lösning kunde varit att bortse från diskursen och enbart undersöka de sex ursprungliga. Detta hade dock kunnat medföra att jag missat viktigaste resultat. Därför togs beslutet att utgå från Sturks (2022) tolkning av diskursen samt annan tidigare forskning som tolkat diskursen.

Syftet med min studie var att undersöka vilka skrivdiskurser som framträdde i två olika läroböcker för kursen svenska som andraspråk 1, för att ta reda på vilka föreställningar om skrivande och skrivundervisning som framträder inom ämnet svenska som andraspråk i dag. Läroböckerna är dock skrivna av enskilda aktörer och det är just deras syn på skrivande som framkommer. Hade andra läroböcker valts hade kanske en annan syn framkommit. Kanske hade också en annan bild framkommit om hela läroböckerna analyserats och inte enbart de kapitel som specifikt behandlade skrivande. Anledningen till att enbart dessa kapitel analyserades var för att det borde vara i dessa kapitel som skrivdiskurserna framkommer tydligast.

6.3 Slutsatser och vidare forskning

Utifrån resultatet som framkommer i studien går det att dra slutsatsen att om en lärare enbart väljer att utgå från en lärobok i sin skrivundervisning kan valet av bok få konsekvenser för vilken undervisning läraren kommer att erbjuda sina elever. Eftersom inte samtliga diskurser finns representerade i undersökningsmaterialet blir eleverna som följer böckerna inte presenteras för den allsidiga skrivundervisning som Ivanič (2004) rekommenderar. En annan slutsats som kan dras är att de diskurser där textlagret är i fokus verkar lättare att beskriva och ge eleverna explicit undervisning kring och därför är de också mer framträdande i läroböcker.

En tredje slutsats är att trender i skrivundervisningen kan få genomslag i styrdokument, men inte på samma sätt framträda i läroböcker. Samtidigt som förändringar i styrdokumentet också kan få snabbt genomslag i läroböckerna. Avslutningsvis kan en slutsats dras om att kreativt skrivande i form av skönlitterära genre får stå tillbaka när de texttyper som anses extra betydelsefulla inom genrediskursen är starkt framträdande.

I min studie har jag granskat och dragit slutsatser kring vilka skrivdiskurser som framträder inom kursen svenska som andraspråk 1 idag i syfte att bidra med kunskap om vilken skrivundervisning som erbjuds eleverna. År 2025 kommer en ämnesbetygsreform att genomföras i gymnasieskolan. Det innebär att nya ämnesplaner för gymnasiet kommer att träda i kraft. Något som skulle vara intressant att undersöka är om det är någon skillnad mellan vilka skrivdiskurser som framträder i de nya styrdokumentet jämfört med de nuvarande. En skillnad som går att se, vid en snabb överblick av den nya ämnesplanen, är att det i det centrala innehållet för nivå 1 och 2 står att eleverna ska arbeta med kreativt skrivande (Skolverket, 2023), vilket är en formulering som inte finns med i de nuvarande styrdokumentet.

7. Referenser

- Ammert, N. (2011). *Att spegla världen: läromedelsstudier i teori och praktik*. Studentlitteratur.
- Denscombe, M. (2009). *Forskningshandboken: för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Studentlitteratur.
- Economou, C. (2015). "I svenska två vågar jag prata mer och så": en didaktisk studie om skolämnet svenska som andraspråk. [Doktorsavhandling, Göteborgs universitet].
<https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1404497/FULLTEXT01.pdf>
- Eklund, C., & Rösåsen, I. (2017). *Formativ svenska som andraspråk 1* (1 uppl.). Liber AB.
- Esaiasson, P., Gilljam, M., Oscarsson, H., Towns, A & Wängnerud, L., (2012). *Metodpraktikan : konsten att studera samhälle, individ och marknad* (4 uppl.). Norstedts Juridik AB.
- Gee, J. (1996). *Social linguistics and literacies : ideology in discourses*. Taylor & Francis.
- Gustafsson, I. (2013). *www.lektion.se—din kollega på nätet: en studie av lektionsförslag för skrivundervisning i skolämnet svenska*. [Licentiatavhandling, Umeå universitet].
<http://umu.diva-portal.org/smash/get/diva2:711471/FULLTEXT01.pdf>
- Ivanič, R. (2004). Discourses of writing and learning to write. *Language and education*, 18 (3), 220–245.
- Lim Falk, M., & Wirdenäs, K. (2018) *Skrivande på gymnasiet: perspektiv på skrivutveckling och textkompetens*.
<http://www.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2:1270295>.
- Magnusson, U. (2013). Paradigms in Swedish as a second language: curricula for primary school and secondary school in Swedish as a second language. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 6,(1), 61–81.
- Malmström, M. (2017). *Synen på skrivande: föreställningar om skrivande i mediedebatter och gymnasieskolans läroplaner* [Doktorsavhandling, Lunds universitet].
<https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1712391/FULLTEXT01.pdf>
- Markstedt, C-J., & Löwenhielm, S. (2018). *Svenska impulser 1 - SVA* (1 uppl.). Sanoma utbildning AB.
- Palm, C. (2023). Diskurser om skrivande i styrdokument för svenska som andraspråk på grundläggande och gymnasial nivå inom vuxenutbildning. *Nordic journal of literacy research*, 9, (1), 21–38.
- Palmer, A. (2013) *Nationella skrivprov baserade på två olika läroplaner. Genre, kommunikationssituation och skrivdidaktiska diskurser* (Svenska i utveckling 31). , Uppsala universitet, Institutionen för nordiska

språk.

https://www.natprov.nordiska.uu.se/digitalAssets/557/c_557840-l_3-k_rapport-nr-31.pdf

Pihl, K. (29 oktober 2019). *Tragiskt att så många unga inte kan skriva på svenska*. Göteborgs-Posten.

<https://www.gp.se/ledare/ledarkronika/tragiskt-att-sa-manga-unga-inte-kan-skriva-pa-svenska.d21ad193-c7ee-4700-a1d4-2fe245c06f17>

Rastner, A. (7 november 2019) *När skrivglappet är ett faktum – och vad UR ska göra åt det*. UR.

<https://www.ur.se/ur-bloggen/nar-skrivglappet-ar-ett-faktum-och-vad-ur-ska-gora-at-det/>

Rydberg, J. (26 augusti 2020). *Unga väljs bort från jobb på grund av bristande skrivförmåga*. SVT Nyheter.

<https://www.svt.se/nyheter/inrikes/unga-valjs-bort-pa-grund-av-bristande-skrivformaga>

Skolverket. (2018a). *Kommentarmaterial till ämnesplanen i svenska som andraspråk*.

<https://www.skolverket.se/undervisning/kommentarer/kommentarmaterial#GYMNASIEOCHKOMVUXGY>.

Skolverket. (2018b). *Digitaliseringen i skolan: möjligheter och utmaningar*.

<https://www.skolverket.se/publikationsserier/forskning-for-skolan/2018/digitaliseringen-i-skolan---mojligheter-och-utmaningar>.

Skolverket. (2022). *Ämne – svenska som andraspråk*.

<https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/laroplan-program-och-amnen-i-gymnasieskolan/gymnasieprogrammen/amne?url=-996270488%2Fsyllabuscw%2Fjsp%2Fsubject.htm%3FsubjectCode%3DSVA%26tos%3Dgy&sv.url=12.5dfce44715d35a5cdfa92a3>

Skolverket. (20 december 2023). *Ämne - Svenska som andraspråk (kommande 2025-07-01, v.1)*.

<https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/laroplan-program-och-amnen-i-gymnasieskolan/gymnasieprogrammen/amne?url=-996270488%2Fsyllabuscw%2Fjsp%2Fsubject.htm%3FsubjectCode%3DSVEA%26version%3D1%26tos%3Dgy&sv.url=12.5dfce44715d35a5cdfa92a3>

Sturk, E., Randahl, A-C., & Lindgren, E. (2020a). På väg mot en allsidig skrivundervisning *Svenskläraren*, (1), 16–18.

Sturk, E., Randahl, A-C., & Olin-Scheller, C. (2020b). Back to basics?: discourses of writing in Facebook groups for teachers. *Nordic journal of literacy research*, 6, (2), 1-24.

Sturk, E (2022). *Writing across the curriculum in compulsory school in Sweden* [Doktorsavhandling, Umeå universitet].

<https://umu.diva-portal.org/smash/get/diva2:1654138/FULLTEXT01.pdf>

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

<https://www.vr.se/analys/rapporter/vara-rapporter/2002-01-08-forskningsetiska-principer-inom-humanistisk-samhallsvetenskaplig-forskning.html>.

Widell, J. (22 januari 2013). *Studenter kan inte svenska*. SVT Nyheter.
<https://www.svt.se/nyheter/lokalt/ost/studenterna-kan-inte-svenska>