

Skrivpedagogiska diskurser

En textanalys av styrdokument i grundskolan

Läraryrket, ht 2009
Examensarbete, 15 hp
(Avancerad nivå)
Författare: Bitte Wilhelmsson Ramshage
Handledare: Peter Andersson

Resumé

Arbetets art: Examensarbete i lärarutbildningen, Avancerad nivå, 15 hp
Högskolan i Skövde
Titel: Skrivpedagogiska diskurser. En textanalys av styrdokument i grundskolan.
Sidantal: 38
Författare: Bitte Wilhelmsson Ramshage
Handledare: Peter Andersson
Datum: 01 2010

Nyckelord: Skrivande, skrivpedagogisk teori, styrdokument, undervisning, lärande, språk, synsätt

De tankar som finns bakom planering och genomförande av skrivundervisningen i grundskolan påverkas av de förhållningssätt som den beslutsfattande läraren har till sin undervisning. Att se på språk och skrivande utifrån olika perspektiv ger olika resultat. Denna studies syfte är att identifiera de skrivpedagogiska synsätt som avspeglas i styrdokumentet för grundskolan. Undersökningen utfördes genom en omfattande dokumentanalys där synsätten identifierades med inriktning på språk, skrivande, skrivinläring, skrivundervisning och bedömning av skrivande. Utgångspunkten för analysen är fem diskurser om skrivpedagogiska synsätt; färdighetsdiskursen, kreativitetsdiskursen, processdiskursen, genrediskursen och socialpraktikdiskursen. Resultatet visar att ett fåtal synsätt representeras övervägande i styrdokumentet, men att samtliga synsätt i någon mån går att finna. Framförallt är ett processinriktat synsätt representativt för synen på skrivande medan en mer allmänt hållen inställning vid inläring och undervisning visar ett kreativitetsinriktat synsätt, bedömningen sker till synes främst utifrån färdighetsinriktade synsätt. Resultatet av dokumentanalysen har med sekundärt syfte jämförts med en mindre enkätundersökning där resultatet visar att skillnader finns i hur framträdande de olika synsätten är i dokumenten och undersökningarna emellan. I diskussionen framkommer vilken relation resultatet har till annan forskning. Där görs även en jämförelse med valda punkter ur den vid tiden för studien kommande kursplanens utkast.

Abstract

Study: Degree project in teacher education, Advanced level, 15 hp
University of Skövde
Title: Discourses of writing pedagogy. A textual analysis of governing documents in primary schools.
Number of pages: 38
Author: Bitte Wilhelmsson Ramshage
Tutor: Peter Andersson
Date: 01 2010

Keywords: Writing, theories of writing, policy documents, education, learning, language, views of writing

Thoughts behind planning and implementation of writing instruction in primary school is influenced by the attitudes the teacher has to his/hers teaching. To view language and writing from different perspectives yields different results. This study aims to identify the type pedagogical approach that is reflected in the governing documents for the primary school. The study carried out through an extensive document analysis in which the discourses of writing were identified, focusing on approach to education, language and writing. The starting point of the analysis was five discourses on writing pedagogical approach, a skill discourse, a creativity discourse, a process discourse, a genre discourse and a social practice discourse. The results show that a few of the approaches were represented more than others in the governing documents, but that all the approaches, to some extent, can be found. Above all is a process-oriented approach, representative of the view of writing while a more general attitude to learning and teaching displays a creativity approach, the assessment is made to appear mainly on the basis of a skill approach. The result of the document analysis was, as a secondary aim, compared with a smaller questionnaire survey and the result show that differences existed between survey responses. There are also differences in how prominent the different approaches are in the documents. In the discussion of the results, the relationship between the outcome and previous research is raised. There is also a comparison of selected points from the forthcoming, course plan draft that at the time of the study is in alteration.

Innehållsförteckning

DEL 1 BAKGRUND.....	1
1.1 INLEDNING.....	1
1.2 SYFTE	3
1.3 TEORETISK BAKGRUND OCH TIDIGARE FORSKNING.....	3
1.3.1 Pedagogiska synsätts avtryck i historien	3
1.3.2 En helhetssyn på skrivande	5
1.3.3 Färdighetsdiskurs (A skills discourse)	6
1.3.4 Kreativitetsdiskurs (A creativity discourse).....	8
1.3.5 Processdiskurs (A process discourse).....	9
1.3.6 Genrediskurs (A genre discourse).....	10
1.3.7 Socialpraktisk/socialpolitiskdiskurs (A social practices/socio-political discourse)	12
DEL 2 METOD.....	14
2.1 METODVAL	14
2.1.1 Textanalys	14
2.2 URVAL	15
2.2.1 Styrdokumenten	15
2.3 GENOMFÖRANDE	16
2.3.1 Analys	17
2.4 TROVÄRDIGHET	18
2.5 FORSKNINGSETIK.....	19
DEL 3 RESULTAT	20
3.1 DOKUMENTANALYS.....	20
3.1.1 Färdighetsinriktad diskurskategori	20
3.1.2 Kreativitetsinriktad diskurskategori	22
3.1.3 Processinriktad diskurskategori.....	25
3.1.4 Genreinriktad diskurskategori	26
3.1.5 Socialpraktikinriktad diskurskategori.....	27
3.1.6 Sammanfattning av dokumentens synsätt	28
3.1.7 Några lärares syn på skrivundervisningen.....	30
DEL 4 DISKUSSION	31

4.1 METODDISKUSSION.....	31
4.2 RESULTATDISKUSSION.....	32
4.2.1 De identifierade skrivpedagogiska synsätten	32
4.2.2 Didaktiska implikationer utifrån resultat och forskning.....	35
4.2.3 Slutsats	37
4.2.4 Förslag till fortsatt forskning.....	37

REFERENSER

BILAGOR

Del 1 BAKGRUND

Tanken med denna text är att orientera dig som läsare i vad du kommer att möta i studierapportens första del. Del 1 Bakgrund innefattar en inledning där jag motiverar mitt ämnesval. Studiens syfte och frågeställningar presenteras, liksom en teoretisk forskningsbakgrund där olika skrivpedagogiska teorier och synsätt framförs vilka utgör en grund för studiens huvudsakliga syfte. Tanken *med* en text är inte alltid det samma som tanken *om* den.

1.1 Inledning

Lorrygänget skämtade i början av 90-talet om en man som försökte sluta läsa. Om hur hopplöst och omöjligt det var och hur han ständigt föll tillbaka. Texten omgav honom överallt och han kom på sig själv med att ofrivilligt läsa. Skulle det möjligen varit lättare för honom att sluta skriva? Troligt är, att det i alla fall inte skulle ha blivit en lika effektiv, komisk poäng om skrivande varit objekt i sketchen. Läsande och skrivande kräver olika mentala och fysiska verksamheter hos oss utövare. Skrivandet är en mer fysiskt synlig aktivitet än läsandet. Det är svårt att missta sig om när någon skriver. De flesta skriver något varje dag, om så bara en minnesanteckning, en inköpslista eller ett sms. Skrivandet är ett hantverk som kräver redskap av specifik karaktär och det kräver engagemang från utövaren genom planering, formulering och revidering. Det kräver ingående detaljkunskap om språkets ljud och beståndsdelar. Jag har flera gånger betraktat barn som sitter fullt engagerade med att konstruera språkliga uttryck med sin nya förmåga att skriva. Jag skulle säga att barn skriver med hela kroppen. För mig är det därför lätt att förstå den helhetsupplevelse som lärandet av denna skapande verksamhet innebär. Barn lär som jag ser det med alla sinnen.

Det lilla barnet som skriver har inte en tanke på att texten är uppbyggd av ett komplext regelsystem som vi kallar grammatik. Det behärskar ändå språkets struktur ganska bra där det sitter, halvliggert över bänken med tungan i mungipan som styrpropeller för pennan. Det smakar på språkljuden medan det blandar stora och små bokstäver, skriver *R* bak och fram, glömmer dubbelteckning, placerar satsadverbial fel, blandar tempus och stilvalör och har kommit en bra bit från det ursprungliga temat. Vad gör läraren? Uppfattningen om barns lärande och undervisning har förändrats genom tiderna. Läraren som studerar det lilla barnet skulle ha handlat mycket olika beroende av när i historien scenen utspelat sig. Historiskt sett har förändringarna styrts av det utbildningsbehov som funnits i samhället under den aktuella tiden. Samhället har förändrats parallellt med den utveckling pedagogiken haft. Ursprungligen fanns inte ett behov av att utbilda hela mänskligheten, att läsa och skriva i den utsträckning det gör idag. Endast hjälpliga kunskaper räckte medan bondesamhället i huvudsak präglade livssituationen. Undervisning var ursprungligen kyrkans uppgift för att lära manliga präster tala, läsa och skriva latin. Idag är de flesta inom undervisningsyrket överens om att modersmålet är en viktig del i människans identitetsskapande och att språket utgör en förutsättning för undervisning. Men olika lärare ser ännu olika på sin egen roll i

klassrummet och i undervisningssammanhanget. Kanske råder inte heller samma enighet kring de metoder som ska tas i bruk. Kanske inte heller om vilket stoff som ska ses som viktigt.

För Comenius (1592–1670) var *konsten att undervisa* intresseobjekt då han lade grunden för didaktikens tre huvudfrågor, *vad*, *hur* och *varför*. *Vad* ska undervisningen innehålla, *hur* ska den gå till och metareflektionen, *varför* just detta innehåll och denna metod. För mig som blivande lärare finns en bakomliggande aspekt i dessa frågor, ett specifikt *varför*, nämligen det som grundar sig i mitt synsätt då jag gör mina val. Mitt intresse för människovärdesfrågor och specialpedagogik är i botten faktorer som spelat stor roll för mitt ämnesval i denna studie, lika väl som mitt intresse för grammatik och skrivande. Från att ursprungligen reflektera över varför elevers skrivande ser ut som det gör i skolan, till att grundligt vilja gå till botten med de perspektiv som skapar förutsättningar för undervisningen är steget inte så långt. Alla val läraren gör för sin undervisning påverkas av deras synsätt. Resultaten av valen påverkar i sin tur elevernas sätt att visa framsteg. Det är flera faktorer som påverkar de val människor gör i sin vardag och alla faktorer är för många att få rum i en studie av denna storlek. Men eftersom styrdokumentet ska utgöra ett rättesnöre i mitt handlande som lärare är det där jag bör finna det jag ska stå för i mitt yrkesval. Vad och hur ska läraren förhålla sig enligt styrdokumentet? Förhåller de sig sedan så, om jag i egenskap av forskande student frågar dem generellt utifrån olika sätt att se på skrivpedagogiken? Vad spelar barnets ålder för roll i sammanganget? Eftersom jag i första hand kommer att undervisa ungdomar kan det verka märkligt att rikta in sig på det lilla barnet. Men tyvärr ser inte skolan alltid ut så att de stora barnen har mer förståelse och yppigare kunskap än de små, så för mig gäller det därför att försöka täcka hela åldersspannet då det kanske kan förklara vad som sker på vägen. Det är således viktigt att ta hänsyn till de didaktiska synsätt som förmedlas i styrdokumentet eftersom det skapar en kännedom om vad som kan vara orsak till lärares handlande i klassrummet samt ett svar på varför metod och stoff väljs ut på ett visst sätt. Studien är även intressant eftersom den kan visa i vilken mån lärare tar sina styrande dokument på allvar.

Att jag här valt att enbart fokusera på skrivundervisning och utesluta läsundervisningen kan verka motsäga min helhetssyn på språket och lärandet. Men anledningen till att jag delvis valt att behandla läsande och skrivande som separata delar i denna studie är dels, att avgränsa studien, dels att få skrivundervisningen synlig på ett mer påtagligt sätt. Att lära sig skriva är idag en mänsklig rättighet som bör betonas jämlikt med läsning. I barnkonventionens trettonde artikel står att barn ”ska ha rätt till yttrandefrihet” och att bl.a. ”tal, skrift eller tryck” är medel med vilket denna yttrandefrihet kan utövas (Regeringskansliet 2003:39). För att elever ska kunna utnyttja sin rättighet att använda hela språket som resurs, måste de lära sig hur det går till att skriva för olika syften, i olika sammanhang och vilken konsekvens det kan ha för dem. För min lärarroll betyder det flera ställningstaganden. Frågan är vad som påverkar mig i mina ställningstaganden. Finns det inbäddade förhållningssätt i styrdokumentet som projekteras på mig när jag söker finna min professionella hållning? Detta är viktiga frågor som kommer att utforskas i denna studie och diskuteras nedan.

1.2 Syfte

Det primära syftet med studien är att identifiera underliggande skrivpedagogiska synsätt som avspeglas i grundskolans styrdokument, med särskilt fokus på svenskundervisningen. Ett sekundärt syfte är att jämföra resultatet från dokumentanalysen med några lärares syn på skrivundervisning i svenska.

Frågeställningar:

Vilken syn på skrivande som aktivitet och företeelse kan uttolkas från styrdokumentet för grundskolan?

Hur kan resultatet sättas i relation till aktuell skrivforskning?

1.3 Teoretisk bakgrund och tidigare forskning

Som framgår av studiens inledning och syfte kommer denna del att presentera bitar av den tidigare forskning som gjorts om skrivpedagogiska synsätt. Här följer även en kort presentation på temat undervisning ur ett historiskt perspektiv.

1.3.1 Pedagogiska synsätts avtryck i historien

För ett ögonblick backar vi nu tillbaka i skolhistorien med siktet inställt på *varför*-frågan i det didaktiska tretalet *vad, hur och varför*. Lønning Strømnes (1995:234) visar i sin historiska sammanställning av förhärskande kunskapsteorier och de samtida pedagogiska praktikerna, att kunskapssynen skapat problem redan då staten tog över förvaltningen av skolan från kyrkan. Kyrkans skolastiska tankemodell såg kunskap som en oföränderlig och absolut storhet, som okritiskt skulle *utläras* av en läromästare. Martin Luther (1483–1546) var en av de första som förespråkade modersmålsundervisning framför latinet i skolan men han kritiserade inte undervisningsmetoderna. Det lilla barnet i inledningen hade med sannolikhet skickats ut med dumstruten i skamvrån och riskerat fysiskt straff om en läromästare kommit på honom. Läraren var då en fruktad auktoritet som skulle överföra kunskaper till sina elever genom *inläring*. Runt sekelskiftet 18–1900 inriktades skrivundervisningen främst på korrektion, enklare satslära, rättstavning och läslig handstil, allt genom kopiering av lärarens förlaga. En vanlig liknelse för denna pedagogik är vatten öst från en källa till små bägare. Denna syn på lärande dröjde sig kvar och utgör idag med sina envägskommunikativa metoder det som Mehlum (1995:10ff) kallar *formell färdighetsträning* eller *traditionell undervisning*. Metoder som ursprungligen fungerat väl för att tillfredställa det behov syftet med dem var att fylla. Längre var övertygelsen att maktutövande var bästa *inlärningsmetod* och först 1958 förbjöds skolagan som stått som en av de främsta symbolerna för maktutövandet i skolan. Stensmo (1997:141) fördjupar Mehlums resonemang om att rester från denna auktoritära kunskapsförmedling är synlig i klassrumsmiljön än idag. Han menar att metodiska val inte är enda sättet att utöva makt med. Även utseendet på den fysiska klassrumsmiljön, med bänkrader vända mot läraren och

svarta tavlan, bekräftar tanken om att läraren innehar de rätta svaren. Orsaker till att förändringsprocessen varit så utdragen kan enligt Lønning Strømnes (1995:199) dels bero på att staten saknat en genomtänkt kunskapssyn att ersätta kyrkans syn med, dels att en religiositetskonservering kan ha varit ett avsiktligt syfte. Men den humanvetenskapliga utvecklingen bidrog med en ökad medvetenhet om människan som på sikt kom att förändra synen på individen och dennes autonoma behov.

Den traditionella förmedlingspedagogiken har ifrågasatts genom åren och även om spåren finns kvar, fick den konkurrens av en mer optimistisk människosyn representerad bl.a. av Dewey (1859–1952), där individen genom sitt agerande i ett socialt perspektiv förvärvar erfarenheter som gör livet begripligt. Dewey som framför allt i USA blivit förebild inom den progressiva pedagogiken lade stor vikt vid elevers delaktighet i lärandet genom planering och betonade möjligheten att själv upptäcka och rätta till sina egna fel, en subjektivitet som tidigare varit otänkbar. Idag är Dewey förknippad med uttrycket *learning by doing* (Lønning Strømnes 1995:149ff). Även Piaget (1896–1980) och Vygotsky (1896–1934) har båda blivit frontfigurer i Europa när det gäller synsätt i pedagogiska sammanhang som likt Deweys går emot auktoritetstänkandet, t.ex. om hur lärande går till och hur kunskap kan definieras. De figurerar ofta i denna typ av texter som exempel på motpoler för pedagogiska synsätt, även om det i deras idéer finns många likheter, framför allt i ifrågasättandet av traditionell förmedlingspedagogik. Med likheterna i åtanke, kommer de även nedan att utgöra generaliserade exempel på olikheter.

Piaget som studerat Montessoris (1870–1952) arbete lånade hennes tankar för att bygga upp sina egna teorier. Han menade att elever behövde varje tillfälle att själv, aktivt pröva och utforska, och i likhet med Dewey, att nyfikenheten var drivmedlet för lärandet (Mooney 2000:62). En lärare som ser på hur elever lär med Piagets ögon, kommer att se att kunskap konstrueras i eleven vid uppnådd kognitiv nivå genom att eleven själv laborerar sig till förståelse om sin omvärld. Den läraren kommer att betona elevens eget ansvar för sitt lärande. Detta medför att läraren till det lilla barnet i inledningen kommer att inta en mer passiv roll och så att säga vänta ut skapandet på avstånd utan att tillrättalägga. Han eller hon skulle se sin interaktion i elevens forskande som ett intrång i dennes möjlighet att skapa sig en djupförståelse (Säljö 2000:57ff). Istället skulle ett reflekterande samtal i efterhand, där eleven berättar om sina upptäckter och läraren ger respons för att vidga tänkandet vara aktuellt. Piaget såg språket som en resurs för tankeutvecklande genom att barnet med språkets hjälp kunde utvinna kunskap som lagrats i det sociala nätverket (Björn 1996:13). Han skapade inte någon egen teori om hur en skriftspråklig representationsform kunde se ut, men andra skrivforskare har tagit utgångspunkt i Piagets konstruktivistiska kunskapssyn för sina teorier. I några av dessa teorier (återges hos Björn 1996:38f) är det framför allt det egna skapandet av mening och förståelse genom s.k. *trial and errorprocesser* för att nå den rådande normen i kommunikationen som kopplas till Piaget. Den individcentrerade tankemodell som Piaget representerar har dock med tiden visat sig vara inskränkt till ett västerländskt levnadssätt, alltså de traditioner och kontexter som skapas t.ex. här i Europa och inte representera barn som växer upp med andra kulturella förutsättningar (jfr. Asien), något som är värt att beakta med tanke på att skolan i viss mån är en mångkulturell samlingspunkt i dagens samhälle (Säljö 2000:69).

Vygotsky som likt Piaget såg barns lek som en viktig ingång till lärande, menade att språket utvecklas vid tillämpning i det sociala sammanhanget. Men han lyfte även att dess sociala funktion i större utsträckning är en förutsättning för lärandet, snarare än ett redskap för att hämta kunskap ur omgivningen. Vygotsky förespråkade noggranna observationer av barn i lärandeprocessen, för att vid rätt tillfälle använda stöttning (scaffolding) i det han kallade barnets proximala utvecklingszoner, alltså den zon mellan de svåraste uppgifter som barnet klarar av på egen hand och de det klarar med hjälp från andra (Mooney 2000:83). Vygotsky såg skriftspråket som den högsta formen av det symboliska tänkandet, vilket i enklare form uttrycks genom gester, lek, ritande och tal. Detta symbolspråk utvecklas genom att barnet tolkar den respons det får från sin omgivning på sitt agerande. Omvärlden hjälper på så vis till att tolka barnets föreställning om tillvaron. Det är dock viktigt att påpeka att det inte handlar om en kopiering av mönster utan snarare en rekonstruktion utifrån egna mönster genom tolkandet (Björn 1996:16, 27). En lärare som ser på lärande med Vygotskys ögon, ser att kommunikativa processer i samspel med kollektiva resurser utgör ramen för den kunskap elever har möjlighet att ta till sig. Det lilla barnet skulle här mötas i sitt skapande av en nyfiken lärare som aktivt kommunicerar det han eller hon iakttagit att eleven är mogen för att utveckla, för att fånga tankar och skapa förståelse. Denne lärare kommer att betona samspelet mellan vuxna och barn utifrån de tankemönster och erfarenheter som traditionellt uppmuntras inom den egna kulturen och lägga stor vikt vid dialog och interaktion i en mer grupporienterad undervisningssituation. Läraren kommer här att vara aktiv med att skapa reella exempel på företeelser och händelser för att påvisa hur man kan förstå eller agera i dem genom att använda språket som en mycket viktig resurs för elevers möjligheter att lära tillsammans med sin omgivning (Säljö 2000:105ff).

1.3.2 En helhetssyn på skrivande

Med tanke på hur olika de två lärarna ovan förhåller sig till eleven beroende på om de grundar sitt agerande i Piagets eller Vygotskys teorier är det lätt att förstå att olika sätt att se på kunskap, lärande och språkets funktion för lärandet, även får skrivpedagogiska konsekvenser i svenskundervisningen. I Mehlum (1995:9) framgår att en svensk lärare behöver medvetandegöra sig om sitt tänkande för att förstå ett didaktiskt, metodiskt handlande i skrivundervisning. Han eller hon måste ta ställning till vad språk är, vad och vilka faktorer som är viktiga och nödvändiga för att barn ska lära sig använda skriftspråket, hur skriftspråkshandling utvecklas och vilka modeller för lärande och undervisning som kan användas. Det är sådana ställningstaganden som sedan formar olika förhållningssätt till skrivpedagogiken.

Genom att se ur olika perspektiv kommer handlandet och tänkandet om vad som är viktigt att betona i undervisningssammanhanget att skifta. Ivanič (2004:18:3:220ff) har skapat en översikt av tankefigurer och handlingsmönster inom forskning och undervisning om skrivande som är aktuella idag. Denna översikt menar hon är möjlig att använda för att identifiera diskurser kring skrivande och skrivundervisning i olika sammanhang. En *diskurs* är som Ivanič uttrycker det ”– configurations of beliefs and practices in relation to the teaching of writing”, alltså olika sätt att förhålla sig till och resonera om skrivundervisning ur ett eller flera specifika perspektiv. Hon har sammanställt sex diskurser, *a skills discourse*, *a creativity discourse*, *a process discourse*, *a genre discourse*, *a social practices discourse* och *a socio-political discourse*, där jag har valt att sammanföra de två sista eftersom de båda tar upp

samhällets betydelse för undervisningen, belyst av skillnader som i denna studie inte är relevant att belysa.

Nedan återger jag delar av litteratur och forskning som tar upp infallsvinklar i linje med Ivaničs översikt som här utgör en strukturell grund för presentationen. En annan funktion som översikten har i denna rapport är att generalisera delar i ett helhetsperspektiv på skrivande och skrivundervisning som gör det möjligt att studera och översätta tanke- och handlingsmönstren som beskrivs där i en för studien rimlig omfattning. Ivanič tar här upp utgångspunkter för sina diskurser som jag valt att ta fasta på i denna studie och hon beskriver, mer specifikt, sin översikt:

It introduces and explains a framework for the analysis of educational data about writing pedagogy in which the connections are drawn across views of language, views of writing, views of learning to write, approaches to the teaching of writing, and approaches to the assessment of writing. The framework can be used for identifying discourses of writing in data such as policy documents, teaching and learning materials, recordings of pedagogic practice, interviews and focus groups with teachers and learners[...] (Ivanič 2004: 220).

Ett helhetsperspektiv på skrivande rymmer flera nivåer. För att åskådliggöra hur olika synsätt knyts till olika nivåer i ett sådant helhetsperspektiv och i vissa fall pekar ut delarna snarare än helheten, har jag valt att använda den flersidiga syn på skrivande och skrivundervisning som Ivanič har som grund för sin översikt. Här förklaras, hur fyra begrepp representerar lager i denna helhetssyn med hjälp av en kubformad *lökmodell* (Fig. 1). Själva begreppet *text* utgör här centrum och omsluts av begreppet *kognitiv process* vilket i sin tur inryms i *skrivsituationen* (event). Dessa tre lager ingår slutligen i det yttersta lagret, i helheten som är *sociokulturell och politisk kontext*.

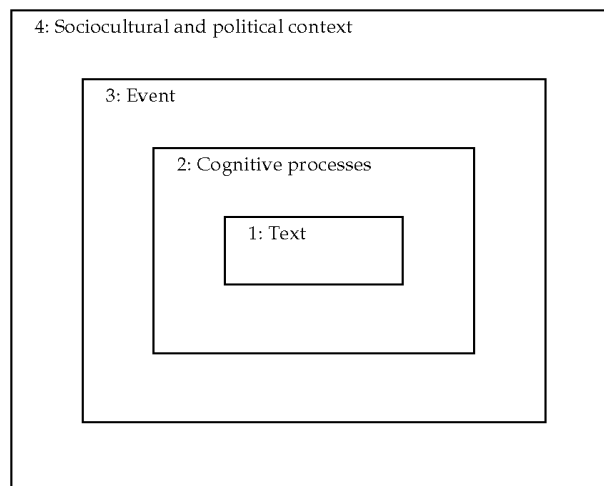


Fig.1 Beskrivningsmodell för helhetssyn på skrivande.

I denna modell rör sig sedan resonemangen kring de skrivpedagogiska synsätten med olika stark förankring till ett eller flera av lagren, som vi ska se nedan.

1.3.3 Färdighetsdiskurs (A skills discourse)

Närmast centrum och begreppet *text* ligger synsätt som till stor del är inriktade på ren färdighetsträning, där fokus främst läggs på fonetik (kopplingen mellan språkljud och

symbol) och syntax (regler för meningskonstruktion). En ytterlighet av ett sådant synsätt innebär en tro på att ett behärskande av det regelstyrda lingvistiska mönstret, bortsett från kontexten, gör det möjligt att skriva alla typer av texter. Här bestäms vad som är bra skrivande utifrån hur korrekt bokstäver, ord och meningar är konstruerade. Tonvikten i skrivundervisningen ligger på att korrekt konstruera kopior av en förlaga som läraren visat upp. Enligt Mehlum (1995:174f) utgör behärskandet av formella språkkunskaper i dylika sammanhang även mått på intelligens och människovärde och han framför att benämningen *skolsvag* bygger på formella kriterier där synsättet bottenar i omedvetna språkattityder och en icke-funktionell och snäv språksyn. Det kan vara orsak till att lärare ibland lägger tonvikten fel eftersom de vant sig vid sådana krav på formell stringens. Ofta ser man endast till texten i ett mindre omfång. Handstil, stavning, interpunktion och meningsbyggnad är vad skrivundervisningen koncentreras till, och ord som kan florera i sammanhanget är *korrekt*, *ordentligt*, *riktigt*, *rätt*, *måste* och *ska*. Med detta synsätt finns inte någon konstruktiv koppling mellan läsning och skrivande. Ivanič (2004:228) framhåller att en separation av skrivande och läsande i undervisningen blir resultatet när fokus läggs på språkliga färdigheter istället för att ta hänsyn till karaktären av och kraven i den sociala kontext där skrivandet används. Läroplaner som följer denna syn har ofta, menar hon, separata delar för läsning respektive skrivning. Detta sätt att undervisa var, som framgick i inledningen, vanligt runt sekelskiftet och tidigt 1900-tal då en auktoritetstyrd skola ännu verkade.

Barns första möte med skolan sker oftast med en brinnande entusiasm. De har en uppfattning om att språket fyller en funktion och att skrivande har ett specifikt syfte. Men i mötet med en formell behandling av språket, genom *formell färdighetsträning*, som Mehlum (1995:10f,17,47) utpekar som en av skolans traditionella undervisningsmetoder, försvinner inte sällan självförtroendet. Läggs det, som i dessa undervisningsmodeller, allt för stor vikt vid formlära kan det vara både motivations- och kreativitetshämmande. Traditioner kan vara förblindande för pedagoger, varnar han i sitt försök att ge lärarstudenter förmåga att kritiskt granska sin kommande verksamhet, och pekar på att denna isolerade färdighetsträning ger eleverna redskap att använda, men inte kunskap om hur de ska använda dem. Han understryker att det kan leda till skrivpassivitet hos elever som annars haft berättarglädje. En annan risk för lärare med färdighetsinriktad syn på skrivande (som beskrivs i Mehlum) är att de kan generalisera och överanvända grammatiska regler, vilket leder till felanvändning t.ex. vid *rättning* av elevtexter. Den traditionella *rättningen* är inriktad på för få språkliga nivåer och mycket av språkets mångsidighet försvinner med en sådan *rättning*, t.ex. mottagarmedvetenhet och ämnesutveckling. Mehlum (1995:174f) framhåller ändå vikten av att behärska formella kunskaper. De styr, menar han, barnens förutsättningar att skapa förståelse för och tillägna sig skriftspråket. Genom att behärska formaliteter i texten kan fokus läggas på att hitta lösningar på andra textuella nivåer, vilket i sin tur medför att eleverna får lättare att utnyttja sin mentala kapacitet mer effektivt. Vikten av att behärska språkliga färdigheter av formell karaktär betonas även av andra både forskare, lärare och elever, och några menar att nödvändigheten i grammatiska kunskaper är en förutsättning för all annan språkkunskap (se Hertzberg 2001:18:94). Andra kritiker tenderar att underskatta grammatikens betydelse för skrivinläringen.

Kritiken mot färdighetsdiskursen är alltså främst riktad mot att undervisningen i allt för hög grad fokuserar på korrigerande av fel i skrivandet och att språket ses som isolerade delar och inte som en helhet. Det är inte bara diskurser rörande färdighetsträning som

kritiseras för att i allt för stor utsträckning särskilja och övervärdera vissa delar utan helhetstänkande. Även diskurser inriktade på kreativitet kritiseras för att vinkla värdet till vissa utvalda delar.

1.3.4 Kreativitetsdiskurs (A creativity discourse)

I Ivaničs översikt är sammanfattningen av diskurser om kreativt skrivande även det ett synsätt som hamnar nära begreppet *text* (fig. 1) även om fokus här inte läggs vid formen, utan vid berättarröstens stil och intresseväckande innehåll. Kritik har riktats mot detta förhållningssätt till texten eftersom denna typ av skrivande inte anpassas till brukandet i *den verkliga världen* utan blir en asocial verksamhet för den enskilde skribenten. Här talas om expressiv kreativitet utifrån individens behov att uttrycka och utveckla sig själv. Denna diskurs närmar sig (i fig. 1 ovan) den *kognitiva processen* genom kopplingen till skrivarens eget intresse och personliga erfarenheter. Några nyckelord för diskursen som Ivanič (2004:230) tar upp är *skribentens röst, intressant innehåll, historien, kreativitet, bra språk* och ett beskrivande av tillvägagångssättet. Själva skrivandet har här ett egenvärde och är källan till kunskap om skrivande. Läsandet av såkallad *god litteratur* är här en viktig del i lärandet att skriva, för att inspirera skribenten och utgöra förebild/mall. Det som här ses som *gott skrivande* är definierat utifrån kriterier hämtade från litteraturen. I vissa klassrum förekommer parallellt med kreativt skrivande även undervisning i specifik grammatik. Mehlum (1995:18) som är förespråkare för kreativitet i skrivundervisningen, sätter läsandet av förebildande litteratur i relation till den traditionella tanken om att överföra *riktiga värderingar* i uppfostrande syfte och varnar för att elever riskerar att hamna i en passiv läsroll om de tilldelas på förhand bestämd *god litteratur*, eftersom de då omyndigförklaras i sitt omdöme och sin förmåga att göra egna avväganden. Det förekommer även att elever själva får välja sin inspirationslitteratur, då med betoning på lustläsning.

En metod som Ivanič (2004:230) tar upp som betonar vikten av fritt skrivande, kreativitet och lust är *skrivprocessen* som är vanligt förekommande i skrivundervisning för tidiga åldrar, men som i Sverige även används för äldre elever. Skrivprocessen har under sin framväxt hunnit få många olika ansikten, något som gör att den till vissa delar och beroende av hur och vad som betonas i metoden kan passa in under flera diskursrubriker. Allt skrivande är i någon mån en process oavsett vad som betonas. I Sverige är Strömqvist (2005) en av dem som varit mest aktiv med att införa *skrivprocessen* som metod. Hon menar att det är skribentens idé om textens innehåll och idén om vem som är mottagaren som startar processen. Metoden utgörs av tre olika stadier där *förstadiet*, innebär en uppgiftsanalys med insamlande och sorterande av lämpligt stoff att skriva om. *Skrivstadiet*, är sedan där första utkast skapas för att i *efterstadiet*, omvandlas till färdig och publicerad produkt. Om tonvikten ligger på *produkten, innehållet i historien, berättarspråket som helhet* och om grunden för lärande är subjektiva erfarenheter hos eleverna, menar Ivanič (2004:230) att skrivprocessen hamnar här i kreativitetsdiskursen. Då anses inte lärarens explicita undervisning vara viktigast för elevens lärande eftersom lärandet ses komma ur den kreativa processen, där läsande och skrivande kopplas samman. Tyngdpunkten läggs på att skapa ökad lust. Rygvold (2001:74) menar att för elever med skrivsvårigheter är denna metod helt nödvändig. Samtalen runt texten inriktas på innehåll och att eleverna skriver om det som motiverar dem utan krav på formalia, främst för att göra skrivandet mindre farligt och svårbemästrat.

Både Mehlum (1995:22) och Hertzberg (2001:96) tar upp Krashens resonemang utifrån lustläsning. En skribent lär sig enligt honom textmässiga drag, egenskaper och språknivåer genom att läsa olika texttyper med stor variation, det är svårt att tillägna sig språksystemet på något annat vis p.g.a. dess komplexitet. Hertzberg tillägger att ”bokmalar”, alltså de som redan tidigt läser stora mängder litteratur ofta blir skickliga skrivare, men att det givetvis finns undantag. En förklaring till sådana undantag som framkommer i artikeln är att dessa högfrekventa läsare inte ser sig själva som skrivande individer, varför de blir omotiverade att skriva. Det som däremot är mer mystiskt är de som Hertzberg (a.a.) omnämner ”gode skrivare” men som har ett magert läsunderlag.

Diskurser med inriktning mot kreativitet lägger alltså tonvikten på ett förhållandevis asocialt skrivande där individens personliga utvecklande av texten står i fokus. I viss utsträckning finns en processtanke med, även om den inte i första hand medvetandegör eleverna om skrivandets funktion för mer kommunikativa syften.

1.3.5 Processdiskurs (A process discourse)

Processkrivande är ett begrepp som Hertzberg (2001:98) hävdar, spänner över en bred skala med ytterligheterna expressiv, individorienterad pedagogik, mer lik den som beskrivits i kreativitetsdiskursen, och strukturerad, retorikorienterad pedagogik, som jag tar upp i nästa avsnitt (1.3.6-7 nedan). Här lyfter Ivanič (2004:232) termer som *plan*, *utkast*, *revision*, *samarbete*, *redigera* och andra beskrivningar av arbets- och tankeprocessen. Det är dock inte samma sak som den process där skrivandet sker med utgångspunkt från den enskilde elevens expressivitet, så som i den kreativa diskursen, även om likheterna är förvillande många. Här är det med utgångspunkt i Ivaničs (2004:232) översikt istället *skrivsituationen* och den *kognitiva processen* som är viktig.

Under 1970-talets senare hälft skapades olika undervisningsmodeller ur utvecklingspsykologins synsätt på språkutveckling. En sådan modell är s.k. *skrivarverkstäder*, där man arbetar med bl.a. *skrivprocessen*. Där har lärarstyrd undervisning åsidosatts till förmån för elevernas processkrivande (Ejeman & Molloy 2006:98f). Ivanič (2004:231) varnar för att lärare lockas till en allt för linjär och resultatstyrd undervisning när skriv- och tankeprocess separeras, men även att särskiljandet ibland dras till ytterligheter genom att bedömning av resultat sker utifrån hur väl den mentala processen förlupit trots att produkten anses hålla låg kvalitet. Ejeman & Molloy (2006:98f) frånser den varningen då de menar att läraren snarare behöver fokusera mer på medvetenheten om hur elever tacklar och löser olika problem under skrivandet för att kunna göra eleverna medvetna om sina skrivstrategier (jfr. med ”scaffolding” el. stöttning, Vygotsky ovan).

Den processinriktade diskursen fokuserar alltså i första hand på skrivandet som mental kognitiv process. Dels för att öka medvetenheten om vad skrivprocessen innebär för skribenten, dels för hur texten upplevs av en mottagare, genom att uttryckligen separera den mentala tankeprocessen från den fysiska skrivprocessen. I *skrivprocessen* läggs fokus på mottagaren med tre motiv för skrivandets funktion; för eget nöje, för att tänka och för att kommunicera, samt kamratbearbetning (el. kamratrespons) (Strömquist 2005:14ff,34,122f). Med kamratrespons sker enligt Strömquist ett värdefullt utbyte i utkaststadiet, då en lärare eller annan elev läser och kommenterar texten. Men Blåsjö (2006:10) framhåller, att vissa lärare haft en uppfattning om att uppmuntrande utan att anmärka varit tillräckligt för att fylla begreppet kamratrespons. Konsekvensen blir då att den mentala processen faller åsido. Många elever saknar, enligt Blåsjös resonemang,

även begrepp för att ge konstruktiv kritik, vilket gör att ännu en väsentlig del i processen saknas för att skapa förståelse hos skribenten för t.ex. läsarens perspektiv. Då återstår för skribenten att själv skapa en medvetenhet om sina skrivstrategier. Lundberg (2008:39) menar att många faktorer kan störa processen då ett dubbelt tänkande förväntas pågå. Ett sätt att medvetandegöra skribenten är användningen av s.k. *tänka-högt-protokoll*. En metod som kan skapa svårigheter att skilja tanke från tanke, då det verbala uttalandet föder andra och nya tankar som för bort från skrivprocessens tankar. Med detta visar Lundberg (a.a.) att långtidsminnet har en viktig funktion för att processkrivandet ska fungera. Datorer är i forskning om processkrivande ett viktigt hjälpmedel vid kartläggning av hur skrivprocessen och textbearbetningen går till i praktiken. Studier där datorer loggar (registrerar) de tangentryckningar skribenten gör och var, när och hur redigeringar sker, visar var i processens olika steg svårigheter uppstår. Sådana kunskaper skapar en medvetenhet om hur personer med skrivsvårigheter kan hjälpas. På så vis är inte heller långtidsminnet avgörande (se Lundberg 2008, Wengelin 2002).

Planering, generering av idéer som översätts i skrivna ord samt granskning med feedback och revidering är moment som ingår i processdiskursen. Lundberg (2008:39) menar att det för nybörjare är översättningssteget, då tankar och idéer ska formuleras till skrivna ord, som är svårast. Svårigheter att översätta tankar till text menar Rygvold (2001:76) till viss del går att avhjälpa med datorstöd även i undervisningen eftersom det där går både snabbare och blir lättare att redigera i texten, framförallt för elever med skrivsvårigheter. Hon menar att det kan vara motiverande för de elever, som annars har svårt att hitta formuleringar och behöver ändra och sudda mycket, att se ”snabba” och ”snygga” resultat.

Kritik som riktas mot processkrivande pekar även ut det som ett *elitistiskt* synsätt, att behärskandet av språkligform här ska ”komma av sig själv” och Hertzberg (2001:99) ger en översikt av den kritik som menar att detta underminerar förutsättningarna för elever från hem där läskulturen inte är starkt etablerad. Ett resultat av denna diskurs är debatten runt process kontra produkt som har ökat medvetenheten hos många lärare. Men Ivanič (2004:231f) anför, som nämndes ovan och i motsats till Blåsjö (2006:10), att det är svårt att visa på några reella bevis för värdet av processkrivandet i sig, mer än att det leder till en lyckad produkt. Blåsjö anser istället att produkten får sekundär betydelse till förmån för elevernas strategiskapande, responskritiken till trots.

1.3.6 Genrediskurs (A genre discourse)

Mycket av kritiken som riktats mot processkrivande kommer från den australiensisk-förankrade genrepädagogiken. Hertzberg (2001:100) poängterar att det som förenar process- och genrediskursen är att de båda vänder sig mot förmedlingspedagogiken med utgångspunkt i elevens förkunskaper, fast på helt skilda sätt. I diskussionen kring genre finns flera spår med lite olika inriktningar. Ett av spåren bygger bl.a. på den *systemisk funktionella lingvistik* (SFL) utvecklad av Halliday under 1970-talet (se t.ex. Halliday 1978), där språket är den viktigaste förutsättningen för att människan ska förstå och utvecklas i sin omgivning, med utgångspunkt i det sociala och kulturella perspektivet på människors levnadssätt. Han skriver bl.a. att språket är den kanal genom vilken människan “[...] learns to act as a member of a 'society' – in and through the various social groups [...] – and to adopt its 'culture', its modes of thought and

action, its beliefs and its values” (Halliday 1978:9) alltså våra levnadsmönster översätts till oss.

Genrepedagogiken som var den kritiska motreaktion på processkrivandet som nämndes ovan, bygger på bl.a. SFL. I genrepedagogiken som ursprungligen utvecklades för elever i Sydneys arbetarklassförorter under 1980-talet, används begreppet *genre* för att beskriva ett antal grundläggande framställningsformer, alltså utvalda, urskiljbara textdrag i samspel med den kulturella kontext som figurerar kring användaren t.ex. i en *beskrivning*, *berättelse*, *återberättelse*, *förklaring*, *ställningstagande* eller *instruktion*. Textens avsedda funktion i ett visst sammanhang är lika viktigt när det kommer till att avgöra om produkten är *bra* som en ändamålsenligt använd grammatik, något som kan leda till att även en innehålls- och stilmässigt torr och tråkig text kan klassas som god (Ivanič 2004:233). Jag lånar Holmbergs (2008) beskrivningar av genredimensioner från en artikel där han visar exempel på tillämpning av Sydneyskolans genrepedagogik i jämförelse med nyretorisk genrepedagogik vilken har en lite annan syn på genreindelningen. Där väljer man istället att se till mönster av sociala handlingar i retoriska situationer t.ex. genom *signalement*, *kåseri*, *polisrapport*, *expertkolumn*, *insändare* eller *recept*¹. Diskurser inriktade på genre finns i första hand med *texten* kopplad till *skrivsituationen* i Ivaničs modell (Fig. 1).

Inom genrepedagogiken har man utvecklat en explicit undervisningsmodell, indelad i tre delmoment, där eleverna genom tydlig handledning av läraren, lär sig karakteristika hos olika texttyper utifrån modelltexter. Ett problem som Hertzberg (2001:97) tar upp med användandet av modelltexter, är att det är en konstruktion, eftersom det som regel är svårt att i skolsammanhang befinna sig i den reella kontexten, alltså på plats i verkligheten med allt vad det innebär (jfr. Hallidays citat ovan). Hon menar även att modelltexter kan vara för innehållsmässigt svårbegripliga, något som är ett generellt problem inte bara vid genreundervisning.

Varje arbete med en ny genre i trestegsmodellen inleds med ett *textsamtal* och ingående analys av texten på detaljnivå. Sedan följer gemensam *textskrivning* i likhet med *LTG (läsning på talets grund)* -metodens förebildstexter som skapas av läraren utifrån elevens berättande, men här med mycket större fokus på textkontexten än berättar-innehållet. Varefter eleven senare i egen *textreproduktion* ska kunna återskapa strukturerna för specifika syften i lämpliga kontexter. Här används SFL för att ge eleverna ett *metaspråk*, alltså ett språk att, i analysmomenten tala *om* språket *med*. Namn på texttyper och grammatiska termer florerar i dylika sammanhang för att belysa textens funktionalitet. Några som ser språk ur detta funktionella perspektiv är Hedeboe & Polias (2008:11) som beskriver att språket i första hand är ett system av resurser som vi skapar betydelse med. Grammatiken organiserar dessa resurser som används vid skapande, kritiskt tolkande, beskrivande och värderande av olika texttyper, istället för att, som vid traditionell grammatikundervisning, enbart namnge språkdrag.

Den kritik som Ivanič (2004:234) tar upp mot genrediskursen är att genredimensioner riskerar att förenklas allt för mycket, så att systemet bygger på en falsk, allt för generaliserad och statisk syn på texttyper, vilket får likheter med färdighetsträning i

¹ I denna rapport passar Holmbergs beskrivning av nyretorisk genrepedagogik bättre in i nästa avsnitt (1.3.7 nedan) där tyngdpunkten framför allt ligger på att den sociala kopplingen till samhället framhävs i undervisningen, varför jag hänvisar den dit.

moderniserad tappning. Samtidigt finns en föreställning om att systematiken skapar en logik som gör genredragen undervisningsbara. En aspekt som efter Hertzbergs (2001:99) framlagda kritik om elitistiskt processkrivande kan tänkas vara ursprungssyftet med genrepdagogen, nämligen att i skrivundervisningen likställa villkoren för elever med olika social bakgrund genom att konkret synliggöra funktionella textdrag.

1.3.7 Socialpraktisk/socialpolitiskdiskurs (A social practices/socio-political discourse)

Detta är den diskurs vars utgångspunkter och perspektiv kommer närmast den helhet Vygotskys och i viss mån även Hallidays tankar om socialiserat språkbruk beskriver. I en vidare mening än för genrediskursen tas begreppet av *social kontext* upp i diskurser med denna inriktning. Resonemang av denna typ återfinns i Ivaničs modell (Fig. 1) i *skrivsituationen* som äger rum i den *sociokulturella och politiska kontexten*.

Text utvecklas här genom kommunikation i det sociala sammanhanget, med utgångspunkt i ett händelsedrivet syfte, snarare än genom explicit undervisning. Lärlingskap, praktik och rollspel är ingångar i skrivlärandet. Holmberg (2008) beskriver hur denna diskurs återspeglas i en gymnasieklass arbete med ett reportage på samhällsprogrammet. I mycket större utsträckning än i Sydneyskolans genrepdagogen undervisning blir eleverna här delaktiga i en social process. De utgår från ett uppdrag och följer en produktionsordning som skapar förutsättningar för skrivande av flera olika typer av texter. Den fysiska situationen skapar behovet av text och även förståelsen för innebörden, användningen och funktionen. Här är det alltså inte textens formella struktur som skapar genren utan hur den används. Denna syn på skrivande har utvecklats ur etnografiska observationer av människors vardagliga liv, s.k. *kommunikationsetnografiska studier* (Blåsjö 2006:49ff). Här förespråkas ämnesövergripande arbete med skrivande, vilket kan verka rimligt då processen för att nå ett resultat i likhet med vad som beskrivs i Holmberg (2008) tar mer tid i anspråk än om eleverna tränat sig i genreskrivande utifrån modelltexter.

Ivanič (2004:237ff) särskiljer olika riktningar inom ramen för den socialpraktiska diskursen. Den riktning som hon menar tar en i högre grad politisk ansats lägger, till skillnad från andra, större vikt vid kritisk medvetenhet. I den ryms en mer realitetspraktiserande metod där elever befinner sig ute på uppdrag i verkligheten för att observera och dokumentera skrivverksamheter. Blåsjö (2006:52ff) menar att skrivandet i samhället ser mycket olika ut beroende på var man studerar. Hon exemplifierar bl.a. en ingenjör som dokumenterar utförda handlingar och moment i sitt arbete i minnesanteckningar, memos och pm för att dokumentera och revidera verksamheten, i relation till en journalist som använder skrivandet med utgångspunkt från helt andra förutsättningar och med ett helt annat syfte. Det hon belyser som är gemensamt för allt arbetslivsskrivande är den sociala akten, det innebär att skrivandet i det specifika kontextbunden, förankrar individen till en grupp, en grupp som individen genom utövandet även bidrar till att omforma och utveckla.

De riktningar som enligt Ivanič (2004:234) ingår i en funktionell riktning, liknar de Holmberg (2008) tar upp för nyretoriken, där lärande i en verklig kontext eller simulerad verklighet, har någon typ av beställare eller projektledare som sätter upp målen snarare än läraren. Ytterligare en metod som i skolsammanhang börjat användas, även den framför allt på lite högre undervisningsnivå, är olika typer av simuleringar,

där inlevelsebaserade övningar av olika problemsituationer utgör grund för samtal och skrivande. Kontexten i en sådan här miljö blir långt när så komplex som den undervisningsform som får lov att bedrivas i den riktiga samhällskontexten, men att kunna hålla eleverna i en simulerad miljö gör undervisningen mer hanterbar och överskådlig för läraren. I relation till kritiken som framkom om ren färdighetsträning, där kritik riktas mot att för få faktorer inkluderades, kanske det här kan tyckas att allt för många ska få betydelse.

Som framgår av en dylik sammanställning finns inte helt distinkta gränser mellan diskurserna ovan, utan de flyter i varandra på olika punkter. Det är snarare så att de bygger på varandra i en komplex helhet. Men som avslutande kommentar i denna studierapports första del kan påpekas att detta inte behöver utgöra ett hinder för denna studie, eftersom konkreta skillnader ändå går att urskilja.

Del 2 METOD

I denna, studierapportens andra del, presenterar jag de utgångspunkter och val som varit avgörande för insamlandet av det empiriska material som studien bygger på. Eftersom jag i denna studie konstruerat ett analysinstrument (se 2.3) är denna del relativt omfattande. För studiens sekundära syfte, att jämföra resultatet från dokumentanalysen med några lärares syn på skrivundervisning i svenska, genomfördes även en mindre enkätundersökning (se sammanfattning i bilaga 2).

2.1 Metodval

Metoden för insamlandet av empiriskt material i denna studie har en kvalitativ ansats. Starrin (1994:19) menar att forskarens syn på verkligheten, människan, kunskapen, vetenskapen och forskningen har betydelse när distinktionen görs mellan kvalitativ och kvantitativ ansats. Det är essensen i det eftersökta som avgör skillnaden. Essensen i fråga om mätprecisionens grovskala, graden av subjektivitet, forskarens förhållningssätt till positivism och vilken typ av egenskap hos objektet som efterfrågas. Målsättningen med en kvalitativ analys är enligt Starrin att identifiera okända eller otillfredsställande kända företeelser, att undersöka beskaffenheten hos ett fenomen. Det fenomen som jag i denna studie undersöker beskaffenheten hos är skrivundervisningen i grundskolan. Det är framför allt med inriktning på de skrivpedagogiska synsätt som går att identifiera i styrdokument och underlag för bedömning för grundskolan som denna beskaffenhet ska beskrivas i studien. Kvalitativa studier kan bedrivas på flera olika sätt och en forskningsteori som är aktuell för analysen i denna studie är hermeneutiken som betonar tolkning och förståelse av bakomliggande orsaksfaktorer mer än andra teorier.

2.1.1 Textanalys

Det bästa sättet att identifiera de skrivpedagogiska synsätt som kan upptäckas i styrdokumentet är att ställa texten i relation till vissa utvalda frågor eller urvalspunkter, genom dokument- eller textanalys, vilket är den metod som huvudsakligen används för insamlande av empirisk data i denna studie. Närmare bestämt en textanalys som delvis belyser text genom utvalda idé- och idealtypspunkter. Ett s.k. raster som beskrivs i 2.3.

Textanalys är ett sätt att både närma sig och skapa distans till texten eftersom man i likhet med vad Nyström (2001:18) skriver väljer ut några få aspekter ur helheten att undersöka och att det lätt leder till att helheten förloras ur sikte. I den hermeneutiska skolan analyseras text inom den s.k. *hermeneutiska cirkeln* genom ett pendlande mellan både del och helhet (Sjöström 1994:82). I denna studie analyserar jag texten både utifrån från del och helhet varför detta teoretiska perspektiv är relevant att nämna här. Wallén (1996:33f) tar upp några huvudpunkter utifrån ett sådant perspektiv, vilka jag finner överensstämmer väl med denna studie. Huvudpunkterna är att texttolkningen innefattar tolkning av text för att finna innebörder i dess vidaste mening och att den som tolkar har en förförståelse som denne behöver göra sig medveten om. Det innebär för denna studie att jag behöver formulera den förförståelse jag utgår från om det jag

studerar, alltså vad jag tar förgivet och beakta det i min analys, samt att de innebär den analyserade texten uppvisar kommer att vara subjektiva genom min tolkning, något som jag beaktar och diskuterar nedan.

Sjöström (1994:73ff) menar även att det är den unika människan som är intresseobjekt för hermeneutiken. Denna studie syftar inte till att skapa en helhetsförståelse för hur det fenomen jag söker påverkar den enskilde individen. För att förstå vad som påverkar de val enskilda lärare gör när de planerar sin skrivundervisning måste en mängd kontextrelaterade faktorer beaktas. Skrivpedagogiska synsätt är då endast en. Hur en lärare sedan format sina synsätt är svårt att besvara då det är enormt mycket som påverkar människans tänkande. För att skapa en förståelse för en sådan helhet krävs en större studie än denna. Men syftet med studien bidrar till en del av förståelsen för handlingar och företeelser i relation till hela kontexten omkring den enskilde läraren, genom att som framkommit ovan, identifiera vad som kan utläsas i styrdokumentet gällande skrivpedagogiska synsätt. Därigenom kan delar av vad som kan utgöra influenser för lärarens sätt att se på sin undervisning förklaras.

2.2 Urval

Grundskolans nio årskurser är den utbildning som är obligatorisk för samtliga barn som saknar särskilda skäl att exkluderas ur det offentliga skolväsendet. Enligt kap 3 i den svenska skollagen omfattas dessa barn av skolplikt från höstterminen det år de fyller sju. Det innebär att den kommun där en skolpliktig elev huvudsakligen är bosatt har skyldighet att se till så denne får den utbildning som är föreskriven i styrdokumentet. Av den anledning att det finns en ofrivillighet i deltagandet av undervisningen under denna specifika tid är det intressant att iaktta vad skolan avses skapa för förutsättningar utifrån de dokument som ligger till grund för verksamheten.

2.2.1 Styrdokumentet

För denna studies textanalys är de dokument som valts samtliga offentliga, avsiktliga och medvetna dokument, på nationell nivå. Det som avgör om ett dokument är avsiktligt är upphovsmannens intentioner att publicera innehållet som framläggs i dokumentet. Källor som är avsiktliga har enligt Bell (2000:94) skapats ”för att andra i framtiden ska uppmärksamma och läsa dem” t.ex. har *läroplanen för det obligatoriska skolväsendet* (Lpo94) publicerats med avsikt att läsas av bl.a. samtliga verksamma inom skolan. Den information som förmedlas genom styrdokumentet är medvetet formulerad av upphovsmannen, regeringen, och dokumentet är menade att läsas så som de är skrivna. Bell hävdar även att det i alla källor finns omedvetna aspekter, något som är intressant för denna studie då de variabler jag söker kan vara av omedveten karaktär. Ett kriterium som varit avgörande för urvalet är att texterna fungerar som underlag för genomförande och bedömning av grundskolans skrivpedagogiska verksamhet, dock inte hela det material som utvecklats för att underlätta för läraren vid provande av elevernas progression. Detta innebär att begränsade delar av dokumenten har varit aktuella att studera, nämligen de delar som främst berör skrivpedagogik och föreställningar om språkets funktion.

För studien är *Läroplanen för det obligatoriska skolväsendet (Lpo94), kunskapsmål för nationella prov åk 3–9 samt kursplanerna med bedömningsunderlag för svenska i grundskolan (Skolverket 2000) valda*². Kursplanen för särskolan och träningskolan samt kursplanen för teckenspråk, svenska och svenska som andraspråk för specialskolan har jag valt att lägga mindre fokus på i denna studie trots att de hör till det obligatoriska skolväsendet. Jag har inte heller valt att ta hänsyn till att det kan finnas en dold läroplan i verksamheten som kan påverka lärarna. Eftersom den är oskriven är det svårt att fånga den här. Detta för att i någon mån avgränsa studiens urval.

2.3 Genomförande

För att avgränsa den företeelse jag ville undersöka, alltså olika synsätt i skrivundervisningen skapade jag, medan jag studerade litteratur och tidigare forskning en typ av raster, framför allt i min förförståelse, genom att generalisera och ta fasta på de utmärkande drag som återspeglades i diskurserna vilka presenterats i den teoretiska bakgrunden (1.3 ovan). Ett raster är inom reproduktionsteknik en rutmönstrad glasskiva eller film som läggs över bilder för att dela mellantoner till punkter av varierande intensitet så att bilden blir hanterbar vid tryckning t.ex. i en dagstidning. Här är det istället en metafor för att beskriva de urvalspunkter jag väljer att lyfta fram med mitt analysinstrument. Ett raster används även i en idé- och idéologianalys som beskrivs i Bergström & Boréus (2005:159ff) där idealtyper används för att rekonstruera (identifiera och beskriva) idésystem inom politiska ledares tal. Den analysen har här fungerat som förebild i skapandet av textanalysmetoden. I Bergström & Boréus (a.a.) har idéer som, synen på individuella rättigheter, jämlikhet eller frihet valts ut för att skapa ett raster att läsa ledarnas tal genom. De idealtyper som är aktuella att använda som raster i denna studie är istället inriktade mot synen på *språk, skrivande, lärande, undervisning* och *bedömning* i likhet med de komponenter Ivanič tar upp som hållpunkter för beskrivningen i sin diskursöversikt (se 1.3.2 ovan). Idealtypsrastret används sedan som redskap för att sortera formuleringar i olika fack, i Bergström & Boréus (a.a.) används fack som socialliberalism eller nykonservatism. Här passar det bättre att benämna dessa fack, *diskurskategorier* (se bilaga 1 för fullständig beskrivning) eftersom de istället för politiska riktningar pekar ut skrivpedagogiska diskurser.

Fem diskurskategorier utgör här de fack som formuleringarna sorterats under, en *färdighetsinriktad kategori*, en *kreativitetinriktad kategori*, en *processinriktad kategori*, en *genreinriktad kategori* och en *socialpraktikinriktad kategori* vilket motsvarar de ovan redovisade diskurserna (se 1.3.3–1.3.7). Varje diskurskategori har ett tema med utmärkande drag, alltså de rasterpunkter som utifrån de ovan nämnda aspekterna, *syn på språk, skrivande, skrivinläring, skrivundervisning* och *bedömning av skrivande*, vilka utgör idealtypsrastret. En kategori kan se ut som exemplet nedan (fig.2).

² Eftersom kursplanen för svenska i grundskolan vid tiden för denna studie är under revision kommer jag i del 4 diskussion, nedan att göra några kopplingar till utkastet under remissperiod 3 för kursplanen i svenska.

	Färdighetsinriktad kategori
Syn på språk:	Statisk, reglerad, små enheter, separata delar för läsning respektive skrivning
Syn på skrivande:	Regelsystemet löser allt, förutsättning för all annan språkkunskap, har inget med läsande att göra
Syn på skrivinläring:	Formell färdighetsträning, kopiera, upprepa
Syn på skrivundervisning:	Auktoritetsstyrt, läraren har makten
Syn på bedömning av skrivande:	Korrekthet i utförandet, korrekta bokstäver, handstil, ord och meningar, behärskande av det regelstyrda lingvistiska mönstret, stavning, interpunktion

Fig.2 Diskurskategori med preciserat idealtypsraster.

Idealtypsrastrets drag kan för den kategori som är inriktad på kreativitet istället vara mer utpräglad på drag som inspirationslitteratur, lustläsning eller individuella behov hos eleverna, medan det för den processinriktade kategorin kan vara textbearbetning, medvetenhet om lärandeprocessen eller att kunskap skapas av eleven och utvecklas i samarbete med andra som fokuseras. En genreinriktad kategori utmärks då t.ex. av funktionstänkandet eller av grammatik med unika framställningsformer, medan den socialpraktiska inriktningen bl.a. betonar anknytningen till samhället i handlingsinriktade syften i större utsträckning än de övriga.

2.3.1 Analys

Att skapa analysinstrumentet (rastret & diskurskategorierna) och hitta drag för idealtypsrastret i varje kategori som gav kategorierna tillräcklig distinktion från varandra visade sig kräva omfattande kalibrering.

Ett förberedande steg inför textanalysen var en omfattande transkribering av dokumenten där jag segmenterade (dvs. delade upp) texten i analysenheter genom att numrera makrosyntagmer i likhet med Nyströms (2004:34) indelning som vanligen innefattar ”en huvudsats med eventuella underordnade satser inkluderade”. Hon beskriver att makrosyntagmen är lämpligare än den grafiska meningen som analysenhet, särskilt i texter med inkonsekvent meningsindelning. Styrdokumentens uppräknningar vid målbeskrivningar kan här utgöra exempel på sådan inkonsekvens där den grafiska meningen inte fungerar som analysenhet då den i några fall tar upp en hel sida. Denna segmentering gjordes med hjälp av dator för att underlätta läsning och markering av intressanta fynd i texten. De bearbetade texterna skrevs sedan ut.

Genom att läsa dokumenten i hela sitt omfång etablerade jag ett helhetsintryck av materialet likt den forskare som vid en fenomenografisk analys läser sin transkriberade intervju för att söka efter väsentliga utsagor och upptäcka skillnader (Alexandersson 1994:125). Ett för mig oväntat problem uppstod. I likhet med den hermeneutiska textanalysen bildades en förståelse av vad texten som helhet ville förmedla utifrån de delar den innehöll. Komponenterna skapade tillsammans en vidgad betydelse av

innehållet över dokumentgränserna som beskrev något annat än den enskilda enheten. Detta bidrog till att ett övergripande synsätt trädde fram.

Utifrån denna helhet sökte jag de delar som talade mer specifikt om synsätt i skrivundervisningen. Ett subjektivt urval gjordes av de analysenheter som innehöll relevanta utsagor för *skrivundervisning* eller *syn på språket*. Jag fokuserade på att finna analysenheter som innehöll nyckelord på morfologisk³ nivå som utgick från roten *skriv* eller *skrift* och *språk* med alla befintliga avledningar och sammansättningar. Vid genomläsningen av dokumenten fann jag utöver nyckelorden många generella formuleringar om förhållningssätt till undervisning etc. i synnerhet i Lpo94. Jag valde därför att även ta hänsyn till de formuleringar som går att koppla direkt till skrivundervisningen då de tydligt, utan vaghet vittnar om ett synsätt som påverkar eller anknyter till skrivundervisning, även då de inte innehåller något nyckelord. Sådana formuleringar kan t.ex. antyda hur eleven efter och under skoltiden får nytta av sin skrivundervisning t.ex. genom att i kommunikativa syften kunna *ge uttryck*, *förmedla sig* eller *ta ställning*. Jag tog hänsyn till dessa formuleringar för att inte göra en för snäv avgränsning som kan ge ett missvisande resultat. De enheter som i denna nyckelordssökning framkom bildade det rådata som skulle utsättas för närmare analytisk granskning. För de olika dokumenten innebar det lite olika omfattning av kvarstående analysenheter.

Idealtypsrastret (se 2.3) för respektive diskurskategori användes sedan på det relevanta rådatamaterialet, som urskiljningsredskap för att finna de formuleringar som passade in under de olika diskurskategorierna. Här sökte jag renodla den syn som framgår i dokumenten utifrån de olika rasterpunkterna. Genom att jämföra analysenheterna med diskurskategorierna, då jag strök under och markerade fynd med F, K, P, G eller S beroende av vilken diskurskategori formuleringen sorterades under, kunde jag finna de formuleringar som pekade ut de diskurskategorier som representerades i texterna. Efter indelningen i diskurskategorier var det slutligen möjligt att sammanställa och tydligare beskriva dessa synsätts karaktäristika utifrån den representation de har i styrdokumentet. Några formuleringar passade under flera kategorier varför de kan vara intressanta att diskutera i relation till de som tillsynes bara sorterat under en kategori.

2.4 Trovärdighet

Reliabilitet (tillförlitlighet) och validitet (giltighet) är enligt Bell (2000:89f) mått på i vilken utsträckning det tillvägagångssätt och de frågor jag använt skulle ge samma resultat om någon annan genomfört samma studie och om frågorna verkligen ger de svar som eftersöks.

I denna studie är känsligheten relativt hög eftersom en relativt stor del av analysarbetet baseras på subjektivt antagna identifieringskomponenter. Här är viktigt att beakta studiens subjektivitet som kan påverka resultatet. De tolkningar jag har gjort av materialet kan kanske tolkas på ett annat vis av en annan forskare. De variabler jag ställt upp kunde kanske ha valts ut annorlunda om en annan förförståelse legat till grund för studien. Även det sätt på vilket jag tolkat formuleringar i dokumenten kan

³ Morfologi = ordbildningslära och formlära, alltså ords variation, funktion och böjning.

ifrågasättas eftersom min värdering av delar snarare än helheten kanske inte är så objektivt hänsynstagande som om en annan forskare genomfört analysen.

En annan svårighet som kan framkallas av subjektivitet är det jag som tolkare läser in i texten, sådant som egentligen inte står. För denna studie är tolkningsinriktningen i likhet med Bergström & Boréus (2005:173) *avsändarorienterad*. Min ambition är att tolka vad dokumenten säger om synsättens inriktning. Tolkningsmodellen knyter här an till hermeneutiken genom att diskurskategorierna rymmer ganska skiftande formuleringar och ger därmed ett brett tolkningsunderlag. Men att kategorierna endast är fem stycken, alltså relativt få, och att de på flera punkter särskiljer sig från varandra gör det möjligt att stärka reliabiliteten.

Vaghet och osäkerhet i uttryck är en annan aspekt som Bergström & Boréus (2005:175) tar upp som försvårar en tillförlitlig tolkning. Sådana uttryck kan oftast skapa spänningar som tolkas olika av olika tolkare, varför jag låtit allt för vaga och svårtolkade formuleringar falla utanför ramen för undersökningen.

2.5 Forskningsetik

I all forskning är det viktigt att ta hänsyn till etiska aspekter, därför har Vetenskapsrådet (2002) tagit fram några forskningsetiska principer. Där utgör *forskningskravet* en del som genom allmänmänskliga intressen styrs av att tillgängliga kunskaper ska utvecklas och fördjupas och metoder ska förbättras. Mot detta ställs *individskyddskravet* som innebär att samhällets individer måste skyddas från obehörig insyn och psykiskt eller fysiskt lidande. De fyra huvudkrav som presenteras under individskyddskravet för forskning inom humanistiskt och samhällsvetenskapligt område är *informationskravet*; som går ut på att forskaren ska informera om forskningens syfte och upplysa deltagarna om deras frivillighet, *samtyckeskravet*; där framförallt omyndiga personers vårdnadshavare måste godkänna deltagandet, *konfidentialitetskravet*; som innebär att deltagare ska vara anonyma och *nyttjandekravet*; där uppgifter som hämtats in enbart får användas för den enskilda undersökningen och inte figurera i något annat sammanhang.

Eftersom informationskällan för textanalysen i denna studie är offentliga dokument som avsiktligt publicerats för att användas i skolrelaterade sammanhang finns inte några enskilda individer att tillfråga. Statligt reglerade myndigheter och regeringsbeslut ligger bakom de handlingar som här utforskas varför individskyddskravet inte väger lika tungt som forskningskravet, då det som Vetenskapsrådet (2002:5) själva formulerar det är av mycket stor vikt att ”höja människors medvetenhet om hur de kan utnyttja sina egna resurser” vilket i detta fall handlar om att medvetandegöra i första hand inom skolan verksamma personer om underliggande synsätt som förmedlas genom de styrande dokumenten och därvid skapa en större möjlighet för lärare att i framtiden göra mer medvetna val.

Del 3 RESULTAT

I studierapportens tredje del presenteras det resultat som framkommit av dokumentanalysen. Det har i framställningen nedan varit viktigt att ta hänsyn till hur innebörden i analysenheterna gestaltas, därför innehåller redovisningen av synsätt i dokumenten flera citat. Citaten är numrerade för att hänvisningar ska bli tydligare. Ur kursplanen för svenska saknar citaten sidnumrering p.g.a. att källan i detta fall är elektronisk. Den enkätundersökning som genomförts i sekundärt syfte finns sammanfattad i bilaga 2 och berörs endast kort i resultatdelens sista avsnittet.

3.1 Dokumentanalys

Här följer en sammanställning av det resultat som framkommit av dokumentanalysen med utgångspunkt i diskurskategorierna. Analysen visar att samtliga diskurskategorier finns representerade i styrdokumentet i olika utsträckning och med olika stark framtoning. Dispositionen för denna del av rapporten utgår från diskurskategorierna som motsvarar den i tidigare avsnitt använda dispositionen efter Ivaničs diskursöversikt. I den händelse jag använder termen *kategori* för att variera framställningen nedan, åsyftas termen *diskurskategori* (se 2.3).

3.1.1 Färdighetsinriktad diskurskategori

Denna diskurskategori är den som i analysen framstår som lite representerad i styrdokumentet även om den tydligt finns. Det som kännetecknar ett färdighetsinriktat synsätt är en statisk språksyn, där språk är något överförbart och konstant. Lärande sker genom att oföränderlig kunskap förmedlas och bevaras. I Lpo94 går det att finna denna syn i formuleringar som mer generellt rör utbildning.

- 1a. Skolan skall förmedla de mer beständiga kunskaper som utgör den gemensamma referensram alla i samhället behöver (Lpo94:5).

Citatet talar om att åtminstone en del kunskaper ses som statiska, ”beständiga”, synonymt med oföränderliga, och att alla människor förutsätts ha denna oföränderliga kunskap gemensam. En kunskap som uttryckligen är möjligt att ”förmedla”. Alla i samhället förutsätts här ha någon typ av behov som kan tillfredställas genom förmedling av dessa evigt beständiga kunskaper. Av följande citat (1b, 1c) framgår även att språk vid denna läsning ska ses som en av dessa mer beständiga och överförbara kunskaper.

- 1b. Skolan har i uppdrag att överföra grundläggande värden och främja elevernas lärande för att därigenom förbereda dem för att leva och verka i samhället (Lpo94:5).
- 1c. Utbildning och fostran är i djupare mening en fråga om att överföra och utveckla ett kulturarv – värden, traditioner, språk, kunskaper – från en generation till nästa (Lpo94:5).

I relation till den socialpraktiska diskurskategorin som betonar liv och verkande i samhället är dessa formuleringar kopplade till en mer statisk syn genom begreppet "överföra". Däremot förmildras omständigheterna något i 1b i och med formuleringen att "främja elevernas lärande" som talar om att eleverna kan behöva hjälp i sitt lärande, och att det i 1c även handlar om att "utveckla" vilket inte är synonymt med beständigheten. Visserligen handlar det om att utveckla "ett kulturarv" som i konservativ och sentimental mening kan ses som något önskvärt att bevara oförstört, vilket förstärks i formuleringen "från en generation till nästa".

Det färdighetsinriktade synsättet ser även skrivande och läsande som separata delar av undervisningen, där språkets regelstyrda små enheter bäst lärs ut genom upprepad kopiering. Betoningen ligger på korrektion av utförandet som i betygskriteriet för betyget *väl godkänt* (VG).

- 1d. Eleven arbetar medvetet med sitt språk för att göra det mer uttrycksfullt, korrekt och tydligt både i tal och skrift (Skolverket 2000).

"Uttrycksfullt" riktar visserligen tankarna mer åt kreativitetsdiskursen. Men att eleven uppmanas att "medvetet [arbeta] med sitt språk för att göra det mer [...] korrekt" är tydligt färdighetsinriktat. I kursplanen för svenska liksom för de nationella provens kunskapsmål för svenska finns separata delar för bedömningen av läsande, skrivande och samtal, något som Ivanič (se 1.3.3) framlade som kännetecknande för styrdokument med en färdighetsinriktad syn på skrivundervisning. I framställningen av undervisningen hålls dock läsande och skrivande ihop om än betoningen på läsandet tenderar att väga tyngre då fler utsagor behandlar läsande än skrivande. Men när målen preciseras i kursplanen och i de nationella provens målen hålls läsande och skrivande isär. Vad gäller skrivandet poängteras i kursplanen för svenska bl.a. läslig handstil som i viss mån handlar om färdigheter.

- 1e. Skolan skall i sin undervisning i svenska sträva efter att eleven [...] utvecklar sin förmåga att skriva läsligt för hand och att använda datorn som hjälpmedel (Skolverket 2000).

Hur läslig handstilen är prövas dock inte i de nationella proven. Stavning och interpunktion ingår däremot i vad det nationella ämnesprovet prövar och motsvarande mål till det föregående citatet, för år tre i kursplanen, visar spår av en färdighetsinriktad syn.

- 1f. Eleven ska [...] beträffande skrivning [...] kunna skriva läsligt för hand [...] kunna stava ord som eleven själv ofta använder i skrift och ord som är vanligt förekommande i elevnära texter [...] kunna använda sig av stor bokstav, punkt och frågetecken i egna texter (Skolverket 2000).

Det som gör att jag valt att placera citatet 1f här och inte i den genreinriktade kategorin är att även om genrediskursen visar en förhållandevis statisk syn på språket och betonar enhetstänkande, lyfts där språkliga mönster i större enheter än ord och interpunktion. Omständigheterna förmildras i citatet 1f av att endast läslighet eftersträvas och inte korrekthet som för betyget VG (se 1d), och att det handlar om elevnära material och inte all typ av text. Det gör att den språkssystemkunskap som utpekats här kan vara den

som förekommer som parallell undervisning vid kreativt skrivande (se 1.3.4). I mål som eleven ska uppnå för år fem poängteras i högre utsträckning ett krav på ett färdighetsinriktat synsätt. Här finns i målbeskrivningen endast en formulering som rör skrivande.

- 1g. Eleven ska [...] kunna tillämpa de vanligaste reglerna för skriftspråket och de vanligaste reglerna för stavning samt kunna använda ordlista (Skolverket 2000).

I och med formuleringen ”kunna tillämpa” lutar citatet mer uttryckligt åt färdighetsträning. Även här förmildrat genom att det enbart gäller ”de vanligaste reglerna”. Det samma gäller målen för en godkändnivå (G) i år nio.

- 1h. Eleven ska [...] kunna skriva olika sorters texter så att innehållet framgår tydligt samt tillämpa skriftspråkets normer, både vid skrivande för hand och med dator (Skolverket 2000).

”Skriftspråkets normer” ställer här krav på behärskande av mer än enbart elevnära text, dock uttrycks inte vilken typ av normbehärskande som egentligen åsyftas. Handlar det om ett normbehärskande av hela svenska språket upplevs steget som relativt stort från det mål eleverna förväntades klara i år fem (se 1g). Detta beroende av vad som räknas in i formuleringen ”de vanligaste” som förstås är vagt, även om det begränsas till enbart stavning. Skriftspråkets normer inkluderar mer än stavning. Relaterat till år tre (1f) där endast elevnära skrivande, versaler och två skiljetecken utpekades som mål finns mellan de tre bedömningspunkterna relativt stora steg. En viss medvetenhet om att förmedlingspedagogik medför en otillräcklig pedagogik, uttrycks i Lpo94 i övergripande formuleringar om förhållningssätt i skolan.

- 1i. Det är inte tillräckligt att i undervisningen förmedla kunskap om grundläggande demokratiska värderingar. Undervisningen skall bedrivas i demokratiska arbetsformer och förbereda eleverna för att aktivt delta i samhällslivet (Lpo94:5).

När det gäller de värderingar skolan ska stå för handlar det alltså om att gestalta och efterleva dem i arbetet. Det räcker inte med förmedlingspedagogik, därmed är det inte sagt att det är fel metod att nå målen med.

Sammanfattning

Den färdighetsinriktade diskurskategorin är framför allt synlig i dokumenten vad gäller syn på *språket* och *bedömning* av skrivande för godkändnivå i skolans samtliga stadier där detta är den klart övervägande kategorin som representeras samt för betyget väl godkänt i årskurs nio.

3.1.2 Kreativitetsinriktad diskurskategori

Den kreativitetsinriktade diskurskategorin är den som jag funnit flera vinklingar mot i formuleringar som pekar ut även andra kategorier. Den representeras övervägande i Lpo94s mer övergripande synsätt, framförallt för tidiga åldrar.

- 2a. [...] leken [har] stor betydelse för att eleverna skall tillägna sig kunskaper (Lpo94:6).
- 2b. Skapande arbete och lek är väsentliga delar i det aktiva lärandet (Lpo94:5).

Detta uttrycks i formuleringar som går att associera till Piagets tankar om elevers konstruktivistiska lärande som jag även förenat med den processinriktade kategorin. I kursplanen för svenska och målbeskrivningarna är detta inte en lika representerad kategori. Den enda egentliga kopplingen som görs till lek, finns i översikten till det nationella materialet där "lekskriva" anges som utgångspunkt för skrivande före årskurs sex. Med endast det som undantag finns inte lekbetoningen direkt kopplad till skrivundervisningen och återkommer heller inte i kursplanen för svenska. Där betonas istället att elevernas behov av att uttrycka sina känslor ska präglade arbetet och att ämnets syfte är att utveckla bl.a. kreativitet.

2c. Arbetet med språket och litteraturen skapar möjligheter att tillgodose elevernas behov att uttrycka vad de känner och tänker (Skolverket 2000).

2d. Svenskämnet syftar till att tillsammans med andra ämnen i skolan utveckla elevernas kommunikationsförmåga, tänkande och kreativitet (Skolverket 2000).

Här framkommer åter att eleverna har ett behov, denna gång av att uttrycka känslor, något som är karaktäristiskt för den kreativa diskursen (1.3.4). Det ämnesövergripande som visar sig i 2d "tillsammans med andra ämnen" skulle även gå att föra till den socialpraktiska kategorin med funktionell inriktning (se 1.3.7) där skrivande i ett större sammanhang förekommer genom olika tidskrävande simuleringar, varför detta är ett av de citat som sträcker sig över flera kategorier. Men betoningen på kreativitet och samarbete väger i analysen tyngre här eftersom det huvudsakligen uttrycks att det är svenskämnet som ska utveckla "kommunikationsförmåga, tänkande och kreativitet".

I Lpo94 återfinns en mer övergripande syn på undervisning som även går att läsa för skrivundervisning.

2e. Undervisningen skall anpassas till varje elevs förutsättningar och behov (Lpo94:4).

För skrivundervisningen, anser jag att detta är relevant även om det inte specifikt uttalas. Anpassningen till individens förutsättningar tar bort en stor del av den auktoritet skolan annars kunnat ha. I ett kreativitetsinriktat synsätt är det snarare eleven som har makt och läraren som anpassar sig till elevens behov.

2f. Utforskande, nyfikenhet och lust att lära skall utgöra en grund för undervisningen (Lpo94:9).

I båda de två föregående citaten (2e, 2f) återges aspekter som alla är karaktäristiska för den kreativitetsinriktade diskurskategorin. Synen på lärande med betoning på bl.a. lust, expressivitet och att läsning är en viktig kunskapskälla för att ta till sig mönster för skrivandet, utmärker denna kategori och återfinns i dokumenten, t.ex. genom följande citat:

2g. *Skönlitteratur*, film och teater bär en del av kulturarvet och förmedlar kunskaper och värderingar [min kursivering] (Skolverket 2000).

Skönlitteratur och hyperonymen *litteratur* är ord som ideligen återkommer i dokumenten. Jag saknar dock en tydlig definition av syftningen med begreppet *litteratur*. Menar man enbart skönlitteratur eller räknar man med facklitteratur, hur är

det med tidsskrifter, serier eller andra typer av tryckta texter? Täcker begreppet all typ av text? Det är något oklart. I citatet ovan står uttryckligt *skönlitteratur* vilket ramar in den kreativitetsinriktade diskursens syn på litteratur. I andra delar av kursplanen får begreppet *litteratur* en vag funktion sett ur perspektivet hur olika diskurser hanterar *litteratur*. Genom att lustläsning och utvecklandet av fantasi betonas i nästa citat (2h) framhävs kreativitetsinriktningen här.

- 2h. Skolan skall i sin undervisning i svenska sträva efter att eleven [...] utvecklar sin fantasi och lust att lära genom att läsa litteratur samt gärna läser på egen hand och av eget intresse [...] utvecklar sin fantasi och lust att skapa med hjälp av språket, både individuellt och i samarbete med andra (Skolverket 2000).

Den kreativitetsinriktade diskurskategorin lägger vikt vid individualitet och i mindre utsträckning även samarbete, något som annars är representativt för både process- och genreinriktningarna. I citatet 2h läggs dock större vikt vid den enskilde elevens utvecklande av fantasi och lust något som snarare pekar ut en kreativitetsinriktad diskurs. I kursplanens mål för år tre framgår att eleverna ska kunna skriva berättande texter med tydlig handling, vilket med betoningen på ”berättande texter” och ”tydlig handling” pekar på innehållet av produkten (snarare än formen) i likhet med vad som för den kreativa diskurskategorin utgör ett kriterium för bedömning.

Ytterligare en aspekt som framkom i den teoretiska bakgrunden men som framför allt den processinriktade diskursen kritiserats för är att språklig form förväntas ”komma av sig själv”. I kursplanen finns en variant av detta uttalat.

- 2i. Skolan skall i sin undervisning i svenska sträva efter att eleven [...] genom eget skrivande fördjupar sin insikt i grundläggande mönster och grammatiska strukturer i språket samt utvecklar sin förmåga att tillämpa skriftspråkets normer i olika sammanhang (Skolverket 2000).

Jag väljer att behandla detta citat under den kreativitetsinriktade kategorin eftersom det även framgår att eleven har en förkunskap som är utgångspunkt för lärandet, elevens tidigare ”insikt i grundläggande mönster och grammatiska strukturer” fördjupas genom att eleven skriver sig till en djupförståelse. Skrivandet får här ett egenvärde så som det uppges ha i den kreativitetsinriktade kategorin (se 1.3.4). I övrigt kan denna förkunskap om mönster och struktur även utpeka genreinriktningen där träning i att använda olika urskiljbara framställningsformer ”utvecklar [elevernas] förmåga att tillämpa skriftspråkets normer i olika sammanhang”. Även för betyget mycket väl godkänt (MVG) är den kreativitetsinriktade kategorin synlig genom betoningen på berättarröstens framtoning.

- 2j. Eleven är lyhörd för och reflekterar över *stilistiska variationer* och olika sätt att uttrycka sig i tal och skrift [min kursivering] (Skolverket 2000).

Sammanfattning

Den kreativitetsinriktade diskurskategorin är i första hand synlig i ett mer övergripande förhållningssättet som förespråkas i skolans styrdokument med inriktning på *inläring* och *undervisning*. Det är det synsätt som med tydligast betoning framkommer beträffande inläring. Även i kriterierna för betyget *mycket väl godkänt* (MVG) finns detta synsätt representerat.

3.1.3 Processinriktad diskurskategori

Inriktningen på process för undervisningen är tydlig i både Lpo94 men framför allt i kursplanen för svenska. Något som även andra kursplansrelaterade studier visat för inriktningen på just undervisningssammanhanget. Det är i resultatet för denna undersökning den kategori som övervägande funnits i skrivrelaterade formuleringar, ofta i återkommande formuleringar av liknande art. Processdiskursen kännetecknas av bearbetningen och samarbetet, tankeutbytet men även skrivandet för olika mottagare som framkom i samband med Strömquists *skrivprocess* (se 1.3.5). Följande citat belyser denna inriktning på ett processinriktat synsätt på skrivande genom just de olika mottagarna och bearbetningen av texten utifrån råd.

- 3a. Skolan skall i sin undervisning i svenska sträva efter att eleven [...] kan, vill och vågar uttrycka sig i många olika sammanhang samt genom skrivandet och talet erövrar medel för tänkande, lärande, kontakt och påverkan, [...] utvecklar sin förmåga att bearbeta sina texter utifrån egen värdering och andras råd, [...] utvecklar sin förmåga att i dialog med andra uttrycka tankar och känslor som texter med olika syften väcker samt stimuleras till att reflektera och värdera (Skolverket 2000).

Här radas processinriktade formuleringar upp för att upplysa om undervisningens inriktning som tydligt vittnar om betoningen på samarbete och bearbetning i skrivandet. Bruket av texter med olika syften för att stimulera tänkande och dialog kan även relateras till genrediskursen eller den socialpraktiserande diskursen men där betonas i större utsträckning värderandet av text. Även (3b) för bedömningens inriktning framkommer en processtanke i och med förhållningssättet i formuleringen ”själv uttrycka sig, [...] förhålla sig till vad andra uttryckt” och att ”reflektera över sammanhang” i följande citat.

- 3b. Elevens skicklighet i att hantera språket och själv uttrycka sig, i att förhålla sig till vad andra uttryckt i tal, skrift och via andra medier samt att reflektera över sammanhang och förstå världen omkring sig är således en grund för bedömningen (Skolverket 2000).

Lpo94 tar upp problemlösning och självständigt arbete i relation till samarbete och diskussion vilket även det är typiska drag för processinriktningen i en mer generell syn på undervisning. Att nästa citat (3c) belyser en syn på undervisning kommer sig av formuleringen ”använda sina kunskaper som *redskap*” [min kursivering].

- 3c. Skolan skall sträva efter att varje elev [...] lär sig att lyssna, diskutera, argumentera och använda sina kunskaper som redskap för att [...] formulera och pröva antaganden och lösa problem och [...] reflektera över erfarenheter (Lpo94:10).

Även en syn på lärande framträder i denna läsning genom processen att ”lyssna, diskutera, argumentera och använda sina kunskaper” och ”formulera och pröva antaganden och lösa problem” lär sig eleverna om sitt arbete och sina tankar ”reflektera över erfarenheter”. Att ”formulera och pröva antaganden” är kanske inte i första hand något som kopplas till skrivundervisningen om man inte ser på den ur ett processinriktat perspektiv. Att just förstå sin egen skrivstrategi och göra den synlig i samband med problemlösningen, är en mycket viktig del för den kognitiva processinriktningen (1.3.5). Delaktigheten och planerandet genomsyrar skriv-

undervisningen i den processinriktade kategorin, det är även en tanke som formuleras om allt arbete med eleverna i Lpo94.

- 3d. Genom att delta i planering och utvärdering av den dagliga undervisningen och få välja kurser, ämnen, teman och aktiviteter, kan eleverna utveckla sin förmåga att utöva inflytande och ta ansvar (Lpo94:5).

Eftersom skrivandet är ett sätt att utöva inflytande på är elevernas delaktighet i planering även viktig för skrivundervisningen i denna läsning.

Sammanfattning

Den processinriktade diskurskategorin är den som i skrivrelaterade formuleringar är klart övervägande. Det är den kategori som ensam har visat sig för synen på *skrivande*. Den betonas även för *undervisning* parallellt med den mer kreativitetinriktade kategorin. Detta synsätt finns även i liten utsträckning representerad i *syn på språket* och vid *bedömning*.

3.1.4 Genreinriktad diskurskategori

Som redan visat sig är flera formuleringar med inriktning på genre av den typen att de även fungerar bra under kreativitets-, process- och socialpraktiskinriktad kategori. Ett exempel kan vara den genreinriktning som går att se i citaten 1f och 1g när målbeskrivningen studeras, som visar en liten progression i lärandet ur ett genreperspektiv. Begreppet *genre* definieras i dokumenten utifrån en tillsynes mer innehållsbaserad, litterär indelning än en funktionsbaserad, något som gör att formuleringar om genre kanske snarast utpekar en kreativ diskursinriktning där de socialrelaterade genredefinitionerna inte är förankrade. Detta är således en diskurskategori som på ett sätt är relativt väl representerad men som av tolkningsskäl är svår att fånga då den flyter ihop med de andra. Andra forskare väljer att slå samman denna diskurs med t.ex. den socialpraktiska diskursen just för att de har flera likheter, men min utgångspunkt är här från Ivaničs indelning där hon gör en specifik skillnad på genre från andra diskurser som går att finna även i formuleringar som inte är lika mångtydiga. Även om många formuleringar som är vaga uttrycker aspekter som går att koppla till genreinriktningen t.ex. ”Kultur och språk är oupplösligt förenade med varandra” (Skolverket 2000) som egentligen inte säger något om skrivpedagogiska synsätt men som går att koppla till tankarna bakom genrepedagogikens sätt att se på språket. Vaghet är visserligen ett problem som drabbar fler av diskurskategorierna.

- 4a. Redan som fyraåring har barnet stor praktisk erfarenhet av hela det komplicerade system som språk utgör. Barn kan exempelvis tidigt förstå att orden har olika stilvalör och passar olika bra i olika sammanhang [...] Genom att använda språket lär sig eleverna att behärska situationer som ställer olika språkliga krav på inlevelse, utförlighet eller formell korrekthet (Skolverket 2000).

Även den socialpraktiska diskursen ser till människans hela liv och kunskapsfält men här pekas på en mycket mer utpräglad formell korrekthet, något som i sociala sammanhang inte skulle väga tyngre än den kontextbundna funktionaliteten. Citatet (4a) visar en syn på både språket, detta ”komplicerade system”, och lärande i och med att tidigt ”redan som fyraåring” börja ta till vara barnets förkunskaper och situationsanpassningen för texten som i sammanhanget ”ställer olika krav”, som

genrediskursen skulle hålla med om. Här får även den explicita undervisningen en betydande roll i följande citat.

- 4b. För att gå vidare i sin språkutveckling måste eleverna utifrån sina erfarenheter få möjligheter att upptäcka de kunskaper de själva har om språket och med lärarens hjälp och i samarbete med varandra lära sig om språkets uppbyggnad och system (Skolverket 2000).

Här finns delar som har processinriktning men vid betoning av lärarens hjälpande och lärandet om språksystemet är det snarare den process som den genreinriktade diskursen förordar som framträder i formuleringen. Utgångspunkten i elevens förkunskaper och processarbetet med analyser och metaspråk (se 1.3.6) hör hit till den genreinriktade diskurskategorin.

- 4c. Eleven gör enkla analyser av innehåll och form hos olika slags texter och använder och behärskar bland annat ord för olika genrer och berättartekniker samt vanliga grammatiska termer (Skolverket 2000).

Detta citat (4c) är hämtat ur betygskriterierna för betyget väl godkänd (VG). Att olika texttyper har specifika framställningsformer framgår där liksom att någon enklare form av metaspråksanvändning kan identifieras. Arbetet med ”analyser” kan dock peka både på kreativitets-, process- och genreinriktningen. Här finns även en större inriktning på individbaserade arbete än vad genreinriktningen förespråkar, i och med ”Eleven” och inte eleverna vilket kan kopplas till den kreativa diskursens mer individbaserade arbete (se 1.3.4 för beskrivning av kreativitetsdiskursen och 1.3.6 för genrediskursen).

Sammanfattning

Den genreinriktade diskurskategorin finns i någon utsträckning synlig för *undervisning* och *lärande*, dock med en vaghet som till viss del utpekar den kreativa diskursen. Kategorin är framför allt synlig vid bedömning för betyg *väl godkänt* (VG) och med en liten progression från år tre som syns i målbeskrivningarna.

3.1.5 Socialpraktikinriktad diskurskategori

Denna kategori visar sig på ett intressant vis i analysen. Speciellt för elever i behov av speciella förutsättningar t.ex. elever vid sär- eller träningskolan, sådana delar som jag valt att ägna mindre uppmärksamhet åt och för elever i behov av särskilt stöd finns en tydligare generellt samhällsinriktad hållning. För resterande skolan finns många vaga formuleringar som tar upp samhället och omvärlden i generella drag som riktmärken för skolans verksamhet. Däremot framträder det för skrivundervisningen och skrivande inte några specifika kopplingar till samhällsskrivande i form av t.ex. arbetslivsskrivande eller skrivande för samhällsanpassade syften eller utifrån någon reell beställare, under själva skoltiden. Perspektivet har istället siktet inställt på ett samhälle som eleverna i skolan tillsynes inte ännu inkluderas i, snarare inväntar att få ta del av vid denna läsning.

- 5a. Undervisningen skall bedrivas i demokratiska arbetsformer och *förbereda eleverna för att aktivt delta i samhällslivet* [...] Skolan har i uppdrag att överföra grundläggande värden och främja elevernas lärande för att därigenom *förbereda dem för att leva och verka i samhället* [min kursivering] (Lpo94:5).

Betoningen ligger på förberedelse och ett antagande kan vara att samhällsanpassningen då helst ska ske i klassrummet under kontrollerade former. Samhället kan här möjligen med fördel simuleras. Att skolan på detta vis skrivs ur samhället och utgör en egen liten värld framkommer även av det följande.

- 5b. [...] den sociala och kulturella värld som skolan utgör skapar utrymme och förutsättningar för ett lärande och utveckling där olika kunskapsformer är delar av en helhet (Lpo94:6).

Skolan utgör en social och kulturell värld som efter vad som hittills framgått ska träna ungdomar att verka i samhället. Men istället kan följande citat visa en syn på lärande om samhället som snarare talar för en mer teoretisk hållning till verkligheten genom att lösningen så att säga finns i litteraturen där kunskap om omvärlden kan hämtas likt en mer kreativitetssinriktad syn.

- 5c. Språket och litteraturen är således ämnets centrala innehåll och en källa till kunskap om världen runt omkring oss (Skolverket 2000).

Den kreativa diskurskategorin har vissa likheter med den socialpraktiska i och med betoning på eget ansvar från eleven och mångfalden av olika texttyper. Det som gör den avgörande skillnaden är hur nära förankringen till kontexten är. "[V]ärlden runt omkring oss", utanför fönstret eller är vi männe mitt i den? I kursplanen för svenska skulle åtminstone den nyretoriska grenen av genrepedagogiken, den jag tillskrivit den socialpraktiska diskursen (se 1.3.7), tolka "världen runt omkring oss" som att vi är mitt i händelsernas centrum. Självtolkar jag den formuleringen med större distansering till omvärlden i och med att formuleringen föregås av "en källa till kunskap *om*" [min kursivering].

Sammanfattning

Den socialpraktiska diskurskategorin är inte tydligt representerad för någon skrivrelaterad aspekt i dokumenten. Men det finns en övergripande tanke om att skolan genom undervisning, dock inte specifikt socialpraktisk sådan, ska förbereda eleverna för att delta och verka i samhället. De formuleringar som antyder en socialpraktisk förankring går i de flesta fall även att läsa med en större betoning på kreativitet, varför den kreativitetssinriktade diskursen hamnar i större fokus genom dessa formuleringar.

3.1.6 Sammanfattning av dokumentens synsätt

För att nu besvara den första av frågeställningarna i mitt syfte gör jag här en kort sammanfattning. De diskurskategorier som med dominans har varit framträdande lyfts här utifrån de fem idealtypsrasterpunkterna (se 2.3), *syn på språk*, *skrivande*, *skrivinläring*, *skrivundervisning* och *bedömning av skrivande*.

Vilken syn på skrivande som aktivitet och företeelse kan uttolkas från styrdokumentet för grundskolan?

Detta kan besvaras genom att samtliga synsätt som representeras i undersökningens diskurskategorier i någon mån finns representerade i dokumenten, dock inte på alla rasterpunkter.

Synen på *skrivande* är tydligt processinriktad, det är det synsätt som ensamt visat sig styra inriktningen på skrivandet som aktivitet och företeelse. Av dokumentanalysen framgår även tydligare att det dominerande skrivpedagogiska synsätt som bör nyttjas för skrivundervisningen inriktas på kreativitet, särskilt i lägre åldrar.

Nedan (fig.3) redovisas en förenklad sammanställning av diskurskategoriernas representation som visat sig i de undersökta styrdokumenterna. Här görs de synliga utifrån idealtypens punkter. Det huvudsakliga synsättet som för respektive punkt är dominant presenteras i den gula kolumnen och i den händelse att andra synsätt även framkommit för punkten men med lägre betoning presenteras de i den andra kolumnen.

Diskurskategoriernas representation i styrdokumenterna		
Med utgångspunkt i	Är dominerande diskurskategori	Kategori med lägre representation är
Syn på språk	färdighet	genre, process
Syn på skrivande	process	
Syn på skrivinläring	kreativitet	genre
Syn på skrivundervisning	kreativitet, process	genre
Syn på bedömning av skrivande	färdighet för alla bedömningspunkter	för högre betyg framträder även, kreativitet, process, genre

Fig. 3 Kategorifördelning av synsätt i styrdokumenterna utifrån rastrets punkter.

Någon renodlat färdighetsinriktad syn går i stora drag, med undantag för bedömning, inte att identifiera i styrdokumenterna även om det i bakgrunden finns en tydlig klang av statistiska föreställningar i den *syn på språk* som visat sig, tillsammans med en lite mer genreinriktad och något processvinklad språksyn. Flera förmildrande omständigheter genom vaga och flertydiga formuleringar gör att andra synsätt än det färdighetsinriktade för andra punkter framträder tydligare. Socialpraktiskinriktning är svår att hitta i dokumenterna men finns i liten utsträckning, så även genreinriktningen som representeras i något större utsträckning, dock inte utpräglat för någon rasterpunkt.

Synen på *skrivinläring* framstår i analysen som kreativitetinriktad liksom synen på *skrivundervisning*, men betoningen på processinriktning är även den stor där. Om inriktning är mot elever i behov av särskilt stöd synliggörs även ett socialpraktikinriktat synsätt, något som annars inte representeras för skrivundervisningen mer än i generella förhållningssätt till undervisning i formuleringar om att eleverna ska förberedas för att delta i samhället eller formuleringar som har fler tolkningsmöjligheter.

Vid *bedömning* av skrivande är det tydlig dominans från det färdighetsinriktade synsättet som framträder i såväl tidiga som senare åldrar för godkändnivå. För årskurs tre framträder en något mer kreativitetinriktad syn än vid de övriga bedömningspunkterna. Enligt kursplanen för svenska och målbeskrivningen för de nationella proven kommer även en intressant glidning mellan synsätten fram beroende av vilken betygsnivå som studeras för de senare åren. För högre betyg läggs större vikt vid bl.a. kreativa och genreinriktade kriterier medan det som sagt generellt råder en färdighetsinriktad syn på bedömning.

3.1.7 Några lärares syn på skrivundervisningen

Det sekundära syftet med denna studie är att jämföra resultatet från dokumentanalysen med några lärares syn på skrivundervisning i svenska. Eftersom enkätundersökningen har en sekundär koppling till studien och är relativt liten, är det värt att notera att resultatet utifrån detta ska betraktas med viss varsamhet, särskilt med avseende på generaliserbarhet. Undersökningen finns sammanfattad i bilaga 2. Några av de likheter och skillnader som jag har funnit presenteras kort även här. Enkätrespondenterna har svarat utifrån ett generellt förhållningssätt till skrivundervisningen varför det är relevant att jämföra med de synsätt som i dokumenten talar om inläring, undervisning och bedömning.

Liksom för styrdokumenterna finns diskurskategorierna representerade i olika stor omfattning. Enligt enkätresultatet möts elever som börjar förstaklass i första hand av ett *kreativt* synsätt i skrivundervisningen som håller i sig genom hela grundskolan, vilket stämmer väl med resultatet från dokumentanalysen, även om kategorin i enkätresultatet proportionellt överskuggas de sista åren, då den marginellt minskar när *färdighetsinriktningen* klart dominerar det skrivpedagogiska synsättet. Det *genreinriktade* synsättet följer en jämn representation, med ökat inflytande efter årskurs sex, på *socialpraktik-* och *processinriktningens* bekostnad. Här kan en jämförelse göras med styrdokumenterna och målen för år tre och fem där betoningen på *genreinriktade* synsätt snarare ökar från att i år tre, omfatta skrivande av ett fåtal texttyper, till år fem där produktion av texter för olika syften eftersträvas. En successiv ökning borde därför synas långt tidigare även i enkätresultatet vilket alltså inte är fallet.

Det som huvudsakligen skiljer dokumentanalysens resultat från resultatet av enkätundersökningen är den *socialpraktiskt* inriktade kategorin där dokumenten visade ett litet, för att inte säga obefintligt *socialpraktiskt* synsätt på skrivundervisningen. Där var det framför allt i avsnittet för elever i behov av särskilt stöd som detta synsätt visade sig. För årskurserna ett till sex visar enkätresultatet istället att denna inriktning är starkare än både *process-* och *genreinriktningen*. Detta tyder på att respondenterna inte ser på sin undervisning utifrån samma synsätt som framkommer i dokumenten. Kanske är detta en punkt där lärare talar generellt om verksamheten på ett sätt som utpekar något annat än det de talar om, eller kanske har verksamheten så att säga, ”sprungit om” dokumenten på denna punkt.

En annan intressant skillnad mellan undersökningarna är den tydliga förändring som enligt enkätresultatet sker mellan år sex och sju då en mycket övervägande betoning på *färdighetsinriktade* synsätt framträder, medan *process-* och *socialpraktikinriktningen* nära nog försvinner enligt enkätresultatet. Att *färdighetsinriktningen* ökar så dramatiskt när eleverna närmar sig betygsåren, åtta och nio, kan ha att göra med den stora klyftan i målformuleringarna mellan år fem och nio (se 3.1.1). Ändå visar betygsriterierna för högre betyg andra tendenser vilket kanske förklarar *genreinriktningens* ökning, dock inte *aktivitetensinriktningens* minskning och *processinriktningens* fall.

Del 4 DISKUSSION

Denna sista del kommer att utgöras av en resultatdiskussion, där dokumentanalysens resultat diskuteras utifrån en jämförelse med tidigare forskning samt i liten utsträckning i relation till enkätundersökningens resultat och nya kursplanens utkast. Inledningsvis återfinns även en metoddiskussion där jag synar min undersökningsmetod.

4.1 Metoddiskussion

Att skapa en analysmodell utifrån forskningsteorier och analysmodeller som annars inte används på exakt det sätt jag nu gjort, kräver stor medvetenhet om varje litet moment som sker i processen fram till ett resultat. Jag har flera gånger fått gå tillbaka och ompröva för att finna det jag verkligen söker. Det har varit nödvändigt att pröva ut olika nyckelord och omvärdera analysenheter samt ta ställning till i vilken utsträckning resultatet visar det jag sökt.

Min ambition har hela tiden varit att försöka komma bort från en allt för subjektiv tolkningsstudie, alltså från den hermeneutiska tolkningstraditionen eftersom jag hellre än att lägga fram min personliga syn på styrdokumentet velat ge en bild av den faktiska verklighet som avspeglas i dokumenten, varför läsningen inte enbart har kunnat gå ut på att finna formuleringar som känns rätt, utan som faktiskt mer bokstavligt säger *rätt* utifrån de diskurskategorier som varit aktuella. En viss subjektivitet går dock aldrig att komma ifrån eftersom jag har framställt rastret utifrån de aspekter som jag funnit karaktäriserar de olika kategorierna. Till min hjälp har jag haft Ivaničs diskursöversikt som legat till grund för de aspekter jag valt att ta fasta på då jag studerat vad andra forskare belyst inom skrivpedagogisk forskning. Ivanič har redan i sin presentation formulerat vissa utmärkande drag som jag valt att fånga då de hjälpt mig att distansera kategorierna från varandra varför min subjektivitet förhoppningsvis reducerats något. Hennes diskurser är noga utarbetade och tar hänsyn till flera dimensioner av skrivande och skrivutveckling. Är det då inte enklare att ta en färdig metod och tillämpa på undersökningen? Problemet med de, så att säga *färdiga* metoder och analysmodeller jag prövat för att identifiera synsätten på det vis jag önskade var att de inte gav det jag sökte, varför jag slutligen konstruerade min egen modell.

En viktig aspekt att ta ställning till då en dokumentanalys ska genomföras är även att bestämma dokumentens äkthet. Det innebär bl.a. att inte ändringar ska ha skett i dokumenten utifrån originalet. Av de dokument jag hämtat för textanalysen är kursplanen för svenska och bedömningskriterierna för nationella prov i svenska elektroniska källor som jag före transkribering jämfört med tryckta källor av samma dokument men i en tidigare upplaga. Att hämta information på Internet medför en större risk att någon kan ha tagit sig in i dokumentet och gjort ändringar än om jag enbart använt tryckta källor. Jag valde ändå att använda elektroniska källor för att komma så nära en dagsaktuell handling som möjligt.

I liten utsträckning kan här finnas ett positivistiskt antagande om lagbundenheter i kunskapsbegreppet som bidrar till en inställning om att en konstant orsak/verkan relation existerar, där individers handlingar utlöses av passiv, yttre påverkan. Det är ändå något jag försökt beakta ur många perspektiv genom att ta hänsyn till att styrdokumentet inte är den enda vägen lärare påverkas då de fattar sina beslut i undervisningen. Begränsningen är snarare ett resultat av studiens storlek.

4.2 Resultatdiskussion

I resultatdiskussionen kommer jag att diskutera och jämföra de resultat som visat sig av undersökningarna i relation till den teoretiska forskningsbakgrunden. Här kommer jag även att kort relatera till några punkter från utkastet till den nya kursplanen i svenska under remissperiod tre, då denna är under revision vid tiden för genomförandet av studien.

4.2.1 De identifierade skrivpedagogiska synsätten

Studiens syfte var att identifiera underliggande skrivpedagogiska synsätt som avspeglas i grundskolans styrdokument, med särskilt fokus på svenskundervisningen. Ett sekundärt syfte var att jämföra resultatet från dokumentanalysen med några lärares syn på skrivundervisning i svenska. Genom textanalysen och enkätundersökningen lyckades jag identifiera de synsätt som framträder i styrdokumentet och göra en jämförelse med några lärares förhållningssätt till sin undervisning. I studierapportens resultatdel har jag besvarat den första av de tre frågeställningar som hör till syftet. För tydlighets skull återger jag den kort även här och använder frågeställningarna som utgångspunkter för diskussionen.

Vilken syn på skrivande som aktivitet och företeelse kan uttolkas från styrdokumentet för grundskolan?

Som framgått ovan är det i första hand ett kreativitetsinriktat synsätt som framträder i styrdokumentet då vi studerar skrivpedagogiska synsätt, speciellt för lägre åldrar. Kreativitet är ett begrepp som i skolan klingar positivt och bejakas. Risker finns med det som framgick i den teoretiska bakgrunden (1.3.4), att metoder används allt för oreflekterat och att individen genom detta synsätt inte kommer i kontakt med den verklighet som skrivandet ska vara en del av. I dokumentet kompletteras detta synsätt med en processinriktad syn på skrivande och undervisning något som i sig inte skapar en större realitetsförankring utan i likhet med Blåsjös (2006, se 1.3.5) kritik kan jag uppleva att betoningen på kreativitet i processen tar bort viktiga reflektioner i undervisningen, av rädsla för att verka hämmande, något som kanske rentav får motsatt effekt då eleverna tids nog inser att de inte mött respons som varit utvecklande. Språksynen i dokumentet visade sig i första hand vara färdighetsinriktad, liksom synen på bedömning av skrivande genom grundskolans alla år främst är färdighets- och näst kreativitetsinriktad. Om skrivundervisningen i första hand präglas av den kreativitetsinriktade diskursen förespråkas inte explicit undervisning. Detta gör att de färdigheter som senare ska bedömas utgår från den förmåga respektive elev haft att själv klara av att läsa ut form och funktion ur de texter de själva läst. Eleverna får således en förhållandevis orättvis förutsättning att kunna nå goda resultat beroende på vad det har för förutsättningar med sig till skolan. Som analysen visar bedöms eleverna

varken utifrån kreativitets- eller processinriktningen under större delen av sin skoltid, utan från färdighetsinriktade synsätt. Det innebär även att det arbete de egentligen utför i form av kreativa processer inte värdesätts när det väl kommer till bedömning av framsteg, skapande eller progression. Det kan även göra att undervisningen i större utsträckning präglas av målen och blir mer inriktade på färdighetsträning. En tanke är här att det kan finnas svårigheter och etiska stridigheter i att mäta och bedöma mer kvalitativa kunskaper och att det därför blir en färdighetsinriktad bedömning. Kanske saknas kunskaper om att värdera och bedöma utifrån andra kriterier i grundskolan. Kraven för ett högre betyg visar dock även en syn med större kreativitets-, process- och genreinriktning. Men sett ur perspektivet att den bedömningen inte sker förrän i grundskolans senare år hinner mycket, låt oss kalla det träning, gå förlorad av en praktisk språkförståelse som eleverna behövt skapa sig redan tidigare. De analyserade dokumenten visar överlag en relativt statisk syn på språk och bedömning i skrivsammanhanget. Fortfarande finns tankar om överförbara komponenter och beständiga kunskaper formulerade i de synsätt som ska verka i undervisningen, i likhet med vad Mehlum och Stensmo belyser om kvarlevande traditionell undervisning och klassrumsmiljöns utformning (se 1.3.1) som inte bidrar till dynamik, reflektion och framförhållning.

Denna studie bedrivs under tiden för framtagandet av en ny kursplan för svenska, där jag tagit del av utkastet under remissperiod tre. I det utkastet finner jag en större betoning på ett genreinriktat synsätt. Något som är positivt då det omsatt i undervisningen skulle kunna skapa gynnsammare förutsättningar för elever att klara av en högre utbildning där förståelse för skrivande i olika socialt förankrade genrer är nödvändigt. Många studenter som kommer till högskolan idag saknar denna förståelse vilket gör att särskilda skrivkurser måste anordnas för att studenter ska klara sitt akademiska skrivande. I större utsträckning formuleras i den nya kursplanen att språket utgörs av kommunikativa handlingar som elever ska lära sig ta ansvar för genom en tydligare explicit undervisning. Även kreativitet och process betonas uttryckligare i den nya kursplanen. Ett kreativitetsinriktat berättande med innehållslig fokus i produkten framkommer liksom en processinriktad planering och revidering utifrån kamratrespons. Detta innebär fortfarande samma risker om det sker oreflekterat. Färdighetsinriktningen har i beskrivningen av ämnets innehåll i nya kursplanen tonats ner, till förmån för en något mer påtaglig socialpraktisk inriktning. En enligt mig, viktig förändring som bör få gensvar i kompetensutbildningar för lärare, så att förmågan att undervisa i mer socialpraktiska former inte mynnar ut i en tro om att det redan sker i verksamheten. En större hänsyn tas, i utkastet, till olika medier även om litteratur (ännu odefinierat) är det som väger tyngst. Bedömningen framstår i stor utsträckning ännu som styrd av färdighetsinriktade synsätt utifrån en ny gradering A–F även om genreinriktningen fått ökat utrymme. En inriktning som sett ur bedömningssynpunkt även den är relativt statisk. Det som är en tydlig skillnad är att skrivande får en betydligt större och i jämförelse med läsning och tal mer jämställd representation i den nya kursplanen.

Ser jag detta i relation till vad som framkom i enkätundersökningen kan slutsatsen dras att den nya kursplanen i större utsträckning ur en tolkningsaspekt nu kommer ikapp den utveckling som redan skett i skolan. Den visar dock få riktigt nya och för framtiden genomslagskraftiga förändringar. Istället speglar den nya kursplanen, i likhet med den förra, den tid den är en produkt av.

Hur kan resultatet sättas i relation till aktuell skrivforskning?

Idag visar forskning att skrivandet i samhället behöver utvecklas och utbildningar för arbetslivsskrivande anordnas på olika håll i landet. Detta är en aspekt som inte skolan gynnar om man utgår från resultatet i denna studies dokumentanalys. Ett kreativt självutvecklande skrivande kan som framgick i bakgrunden (1.3.4) även medföra att mottagarmedvetenheten blir liten hos skribenten, med resultatet att den som slutligen ska läsa får svårt att ta till sig texten. Något som är både motivationshämmande för läsaren och försvårar kommunikation i samhället. Som jag ser det finns två aspekter att ta hänsyn till i problemet. Dels behövs en ökad medvetenhet hos skribenten om text, mottagare och situation, gärna i kombination med en större förankring i reellt skrivande för verkliga mottagare i undervisningen. Dels att öka läsförståelsen som i viss mån följer samma normering då undervisningen hålls ihop för läsning och skrivning. I skolan är det därför viktigt att vara medveten om hur olika skrivande ser ut och går till. Det innebär att lärare behöver tänka på textens syfte och kontext så att eleverna vägleds i sitt skrivande på det sätt de behöver för att nå rätt mål med texten. Enbart beskrivande och berättande texter förklädda med olika benämningar, recension, novell eller labbrapport, ger inte elever de insikterna om skrivandets funktion de behöver för framtiden.

I England genomfördes i maj 2009 en undersökning om ungdomars skrivvanor och deras attityder till skrivande som publicerades i november, där skrivandet relateras till de förutsättningar unga idag har att till fullo kunna delta i samhället med skrivandet som förutsättning via dagens teknologi. Undersökningen visade att en majoritet av ungdomarna upplevde att skrivande var positivt och nödvändigt för att de skulle kunna föra fram idéer och göra sig hörda. De var även eniga om att teknologin hjälpte dem att utöva ett bättre skrivande som gav dem starkare självförtroende. Det som för mig är viktigt att ta fasta på i den studien är att ungdomarna även poängterat att skrivandets syfte och mottagare varit avgörande för hur motiverande skrivandet varit. Att skriva för skolan som mottagare rankades lägre än att skriva för andra i samhället, vänner och familj. Detta anser jag är viktigt att peka på eftersom det visar att förankringen till samhället utanför skolan är viktig för att undervisningen inte ska bli något separat från den verklighet skrivandet ska användas i.

Idag hanterar de flesta elever redan tangentbord och datorer när de kommer till skolan. Svårare är det då kanske att hantera den klassiska pennan. Av den anledningen blir färdighetsträning i form av handstilskorrigering relevant även om det i dagens samhälle kan upplevas som att handskrivandet minskar med tanke på användningen av informationstekniska hjälpmedel som brukas till vardags. Den språksyn som kommit fram i analysen där dokumenten visar en relativt statisk och oföränderlig syn på språket förstärker helhetsintrycket av att de kanske lite modernare sätt att se på språk som sociala konstruktioner i pågående förändring med större sociala mål inte riktigt var förankrade i skolans värld när dokumenten skrevs. En fråga blir då vilken färdighet som är relevant att fortsätta utveckla? För att människan även i framtiden ska kunna kommunicera krävs ett språk som alla kan förstå, mellan generationer och situationer. Språket behöver i viss bemärkelse vara statiskt för att det ska gå att skapa med det. Språkrådet ställs idag inför frågor som om *smilis* kan användas som skiljetecken, något som ger signaler om att språket i viss mån börjar betraktas ur ett nytt och mer fragmenterat och medialt, talspråkligt perspektiv. För att fasthålla språkets ställning i samhället, stadgades första juli 2009 en ny språklag i Sverige. Lagen talar inget om

språkets form men det finns en bestämmelse om att språket ska hållas *vårdad, enkelt* och *begripligt*. Det innebär även att språket behöver läras utifrån en större medvetenhet om dess praktiska användning i sitt sanna sammanhang.

Det som aktuell skrivforskning betonar är förståelsen av vad och varför man skriver. Att det i den nya kursplanen läggs mer betoning på funktionalitet och förståelse ligger därför rätt i tiden. Kanske finns en risk i detta, om synen på undervisningen ur detta perspektiv bidrar till att språket fragmenteras genom exempeltexter och ett uppstyckat hanterande av språket i talspråkigform snarare än att göra medvetna och tydliga förklarade val som eleverna ser och förstår för att sätta skrivandet i kontext och verklighet. Som elev lär man sig bäst genom att få ”begå sina egna misstag”. Piaget, Vygotsky och många fler som förespråkar konstruktivistisk och socialt förankrad pedagogik menar att färdiga lösningar sällan gynnar någon. Detta innebär att en statisk syn på skrivundervisningen där elever sitter och arbetar med samma moment samtidigt oavsett om de redan behärskar det eller ej, bör bytas mot kommunikation och samspel för att utveckla individer i kontextuell förståelse utan att hållas tillbaka. Om undervisning inte ses som en linjär process kommer elevers olikheter inte att innebära ett hinder, snarare en möjlighet.

4.2.2 Didaktiska implikationer utifrån resultat och forskning

Eftersom undersökningen visar att några synsätt är mer representerade än andra på specifika områden är det viktigt att inta en medveten hållning till den balansgång det innebär att undervisa i skrivande utifrån de förutsättningar som här ges. Jag ska därför försöka precisera den eventuella pedagogiska betydelse som kunskapen om de skrivpedagogiska synsättens representation kan ha.

Dokumentanalysen visar att framför allt socialpraktiserande och genreinriktade synsätt är underrepresenterade i den skrivpedagogiska synen på lärande och undervisning. Riskerna med den kreativitets- och processinriktade syn på skrivundervisningen som framgått ovan medför att en stor del av förankringen till och förståelse av varierade text- och genretyper i samhället förloras. Intressant i enkätundersökningens resultat är även den socialpraktiska inriktningens representation i årskurserna 1–6 som tillsynes ebbar ut i de högre åldrarna när eleverna börjar närma sig den verklighet som skolan ska förbereda dem för. Detta saknar logiska samband till hur skolans vision om att förbereda eleverna för samhället ser ut. Kanske finns i grundskolan idag en stark betoning på värdet av fortsatta studier på gymnasium efter genomgången grundskola, så att de mer teoretiska kvaliteterna för skrivande betonas. Med en sådan utgångspunkt framstår även gymnasieskolan som ofrivillig och obligatorisk, vilket den även ur samhällssynpunkt kanske mer eller mindre är. Man tenderar dock att glömma att skrivandet är socialt och praktiskt. Svenskämnet bör enligt mig ses som ett praktiskt ämne där det i större utsträckning handlar om att pröva skrivandet i olika fysiska och kontextuella sammanhang.

Holmbergs (2009, ovan 1.3.6-7) artikel tar upp två olika sätt att utifrån ett mer genremedvetet och socialpraktiskt synsätt undervisa i skrivande där eleverna ges större insikter om vad det innebär att använda språket för handlingsinriktade syften. Genom att studera och diskutera texter utifrån olika urskiljbara textdrag och dess kulturella kontext med användarfokus lyckas undervisningen bli både hanterbar för läraren och begriplig för eleverna. Denna genreundervisning bör som jag ser det kombineras med

projekt där eleverna arbetar mer samhällsnära. Det mer socialpraktiskt inriktade exemplet i Holmbergs artikel skapar, hos eleverna en större förståelse för arbetet med en text där sociala handlingar i retoriska situationer handgripligen bygger en förståelse om vad text innebär och hur det går till i arbetet med att få text att fungera i samhällslivet, i sitt rätta sammanhang. Att skrivande sker i alla verksamheter och att det sker med väldigt olika syften och på olika sätt visar även Blåsjö (2006) i sin sammanställning. Detta är dock ett problem där lösningar behöver i scensättas långt tidigare än på gymnasiet, som det handlar om i Holmbergs artikel. Barn har som framgått ovan (1.3.3) en uppfattning om språkets funktion redan före skolstart. Den behöver bejakas och mötas på ett mer konkret sätt. Eleverna behöver i större utsträckning påverka skrivandet genom att de får uppdrag att söka text och skrivande utanför skolans teoretiska värld. Sedan föra den med in, arbeta med den, både kreativt och processinriktat för att åter söka respons på texten utanför skolan, snarare än att skolan utser sig till facit för hur skrivande ser ut och går till. Modelltexter ger som sagt inte hela sanningen, men kan bidra till förståelse om utvalda delar, om det då framgår att det är just en avgränsad del som studeras. Det lilla barnet i inledningen behöver ur detta perspektiv få frågan, vem skriver du till? följd av, varför skriver du? eftersom syftet ur ett funktionellt synsätt är att uppnå något ur ett större socialt perspektiv. Det större barnet behöver ut i samhället och uppleva skrivande på sin rätta plats. Bara fantasin sätter gränser för var man kan finna skrivande att studera. Därför är det skolan som behöver vara kreativ och aktiv eftersom eleven till viss del är begränsad att ta del av kontexten i samhällstexter. Det kan inte få lov att bero på vilka kontakter föräldrarna har, om eleverna får tillgång till olika skrivkontexter i samhället genom praktik och prao där skrivandet kan studeras.

Den syn på skrivande som framkommit av resultatet av dokumentanalysen i relation till den syn som framkom av enkätundersökningen överensstämmer relativt väl. Möjligen har processinriktningen enligt enkäten en något mindre representation i praktiken än i styrdokumentet. Detta är intressant och en för mig oväntad upptäckt eftersom jag upplevt att processkrivande är något som framstår som relativt vanligt när jag studerat skrivundervisningen i grundskolan under VFU och i samtal med verksamma lärare. Att aktiviteten skrivande enligt dokumentundersökningens resultatet ses som en process kan jag bara hålla med om och glädjas åt. Det som är viktigt att hålla i minnet är att processen inte får ske oreflekterad. Att respondenterna tonat ner processinriktningen kan bero på att de är medvetna om den kritik som riktats mot processinriktade metoder som tenderar att utgå ifrån en allt för oreflekterad kamratrespons. Därför väljs kanske den typ av metoder bort, men det kan också bero på att lärare egentligen betonar det kreativa processarbetet framför det som mer inriktar sig på en mental och kognitiv process. Fortfarande finns ett syfte med processen, om det så är att utveckla en produkt bör det ske på ett bejakande sätt där eleven görs medveten om vad som skapar specifika effekter i texten. Vilka grepp som i kombination säger vad, och vilka som tillsammans får en annan effekt. Att inte upplysa om hur språket fungerar och ser ut i annat än att nämna några ordklasser och låta eleverna kopiera en haikudikt är som jag ser det ren lögn. Att som lärare förhålla sig till lärande utifrån att eleven inte behöver eller har möjlighet att ta till sig helheten, är som jag ser det ett sätt att utöva maktmissbruk. Att använda kamrater som respondenter kräver att det finns ett tillåtande klimat där kunskap om kritiskgranskning finns. Eleverna får inget utbyte av att enbart få höra *—åh, va bra du skriver, det var jättebra*. Istället behövs kritik om annat än innehållet. En typ av responshantering som även det lilla barnet i inledningen kan göras uppmärksam på

och förstå. Responsen får aldrig reduceras till att enbart handla om interpunktion, rättstavning och uppmuntrande klappar på axeln.

Beroende av vilket synsätt som tillämpas styrs undervisning och bedömning in på olika spår. Frågan om vad som är viktigt för eleverna att ha med sig i bagaget när de ska vidare i livet är diskussioner som med säkerhet förekommer ute i verksamheten, frågan är kanske vad som konkret händer i anpassningsväg för att nå närmare verkligheten utanför skolan. Redan vid lärarutbildningen är det viktigt att denna diskussion förs och genererar omprövanden av förhållningssätt så att inställningen till lärande och undervisning inte blir enkelriktad. Är det viktigt att eleverna är självständigt tänkande och kan uttrycka sig själva, ska fokus kanske ligga på ett kreativitetssinriktat synsätt. Är det viktigt att de kan sätta in saker i sitt verkliga sammanhang är det istället viktigare att fokusera på socialpraktiserande. Vill vi att de ska behärska olika genrer för att klara en högre utbildning behövs en större fokus på genreinriktningen etc. Kan vi balansera och mixa utan att förvanska och fragmentera? Det som poängteras i bedömningen är det vissa eleverna lägger mest fokus på eftersom det är vad som avgör deras betyg och således även deras framtida möjligheter att t.ex. fortsätta studera eller hantera språket ute i arbetslivet. Men även elever som inte motiveras av betyg kan behöva bli sedda ur andra perspektiv just för att påvisa deras individuella möjligheter relaterat till sammanhang och omgivning, och skapa mindre skrämmande skrivsituationer och därmed även en bedömning som de ser som relevant. Bedömningen behöver kanske snarare motiveras utifrån den enskilde elevens kvaliteter i högre grad än standardiseras i graderade skalor utifrån förutbestämda mallar. Det är när allt kommer omkring de individuella egenskaperna och egenheterna som genererar nya insikter och skapar förutsättningarna för mångfald, bred kollektivkunskap och förutsättningar att hantera olika situationer i samhället. Därför är det viktigt att urskilja vad just du är bra på.

4.2.3 Slutsats

Min slutsats av denna studie är att en enkelriktad syn inom skrivundervisning bör förses med ordentliga varningssignaler. Om undervisningen ska ha en chans att utvecklas och mer påtagligt borga för förståelse hos eleverna om skrivandets förutsättningar och funktioner i hela samhället behöver flera synsätt, kanske framför allt genre- och socialpraktiska inriktningar, vara mer framträdande under grundskolans samtliga stadier, framför allt vid bedömning. Barns lärande behöver få vara en helhetsupplevelse där förutsättningen finns att skapa förståelse med hela kroppen genom att erfara skrivandets situation, så som barn kan om de får. Positivt är ändå att skrivandet i den nya kursplanen till synes kommer att få höjd status och till större del jämföras med läsandet. Ett steg i riktning mot att den separerade synen på text kan avvecklas. Kanske skulle det på sikt, i den händelse synen på skrivandets funktion i samhället faktiskt stärks till motsvarande läsningens statusnivå, göra det möjligt att skapa en sketch där en person försöker sluta skriva, utan att den komiska poängen går förlorad i löje. Enbart för att visa hur stor tankens kraft bakom handlingen faktiskt är. Givetvis är det en svårare utmaning i och med den fysiska akten. Men vem vet, det kan kanske vara något för Lorrygänget att ta tag i.

4.2.4 Förslag till fortsatt forskning

De frågor som denna studie inte besvarar och som återstår att studera är skrivpedagogiska synsätts representation i andra skrivpedagogiska sammanhang, t.ex. i

läromedel eller i underlag för genomförande av skrivundervisningen. Även observationsstudier av vad som verkligen sker i verksamheten är relevanta att följa upp denna studie med. Denna studie utelämnar även kunskap om vilka förutsättningar nytexaminerade lärare har med sig utifrån synsätt som avspeglas i det stoff som används vid lärarutbildningar för att förbereda blivande lärare att undervisa i skrivande.

Studien besvarar inte heller vilka effekter den dolda läroplanens påverkan på samma fenomen blir. Inte heller effekterna av skrivpedagogiska synsätts påverkan på elevernas resultat. Går det att se sambanden i elevernas skrivande och det förhållningssätt läraren har i undervisningen och vad får det i så fall för konsekvenser för eleven? Hur påverkas motivationen för elever i den svenska skolan, under skoltiden och vilka följder har det för elevernas förmåga att hantera skrivsituationer i vardagslivet efter skolan är slut? Är flera uppslag till vidare forskning.

Referenser

Alexandersson, Mikael (1994). Den fenomenografiska forskningsansatsens fokus. I: Bengt Starrin & Per-Gunnar Svensson (red.) (1994), *Kvalitativ metod och vetenskapsteori*. Lund: Studentlitteratur.

Bell, Judith (2000). *Introduktion till forskningsmetodik*. Lund: Studentlitteratur.

Bergström, Göran & Boréus, Kristina (red.) (2005). *Textens mening och makt. Metodbok i samhällsvetenskaplig text- och diskurs analys*. Lund: Studentlitteratur.

Björn, Christina (1996). *Barn skapar text. Om kulturdialog i skolan*. Stockholm: Pedagogiska institutionen. Stockholms Universitet.

Blåsjö, Mona (2006). *Skrivteori och skrivforskning: en forskningsöversikt*. Stockholm: Institutionen för nordiska språk, Stockholms universitet.

Ejerman, Göran & Molloy, Gunilla (2006). *Metodboken. Svenska i grundskolan*. Stockholm: Liber.

Ejlertsson, Göran (1995). *Enkäten i praktiken. En handbok i enkätmetodik*. Lund: Studentlitteratur.

Halliday, Michael & Alexander Kirkwood (1978). *Language as social semiotic. The social interpretation of language and meaning*. Maryland: Edward Arnold.

Hedeboe, Bodil & Polias, John (2008). *Genrebyrån. En språkpedagogisk funktionell grammatik i kontext*. Stockholm: Hallgren & Fallgren Studieförlag.

Hertzberg, Frøydis (2001). Tusenbenets vakre dans. I: *Rhetorica Scandinavica*, nr. 18, 92–105. Åstorp: Retorikförlaget.

Holmberg, Per (2008). *Genrepedagogik i teori och praktik. Nyretorik och Sydneyskolan i två gymnasielärares klassrum*. Göteborg: Institutionen för svenska språket. Göteborgs universitet.

Ivanič, Roz (2004). Discourses of writing and learning to write. I: *Language and education* 18(3), 220–245. Oxford: Routledge.

Lundberg, Ingvar (2008). *God skrivutveckling, Kartläggning och undervisning*. Stockholm: Natur & Kultur.

Lønning Strømnes, Åsmund (1995). *Kunskapssyn och pedagogik. Historisk analys och jämförelse*. Stockholm: Liber utbildning.

Mehlum, Anders (1995). *Skrivundervisning. Mellan styrning och frihet*. Lund: Studentlitteratur

Mooney Garhart, Carol (2000). *Theories of childhood. An introduction to Dewey, Montessori, Eriksson, Piaget & Vygotsky*. Minnesota: Redleaf press.

National literacy trust (2009). *Young people's writing: Attitudes, behaviour and the role of technology*.

http://www.literacytrust.org.uk/Research/Writing_survey_2009.pdf (Hämtad 2010-01-01)

Nyström, Catarina (2001). *Hur hänger det ihop? En bok om textbindning*. Uppsala: Ord och stil.

Riksdagskansliet (2003). *Mänskliga rättigheter – Konventionen om barns rättigheter*. Stockholm: Utrikesdepartementet.

Rygvold, Anne-Lise (2001). Läs- och skrivsvårigheter. I: Sverre Asmervik, Terje Ogden & Anne-Lise Rygvold (red.) (2001), *Barn med behov av särskilt stöd*. Lund: Studentlitteratur.

Sjöström, Ulla (1994). Hermeneutik – att tolka utsagor och handlingar. I: Bengt Starrin & Per-Gunnar Svensson (red.) (1994), *Kvalitativ metod och vetenskapsteori*. Lund: Studentlitteratur.

Skolverket (2000). *Kursplan för svenska*.

<http://www.skolverket.se/sb/d/2386/a/16138/func/kursplan/id/3890/titleId/SV1010%20-%20Svenska> (Hämtad 2009-09-13)

Skolverket (2009). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet Lpo 94*. Stockholm: Fritzes

Skolverket (2009). *Utkast till kursplan i svenska. Remissperiod 3*.

http://www.senrp.se/content/1/c6/01/74/22/Alla_kursplaneutkast_remissperiod3.pdf (Hämtad 2009-11-26)

Starrin, Bengt (1994). Om distinktionen kvalitativ – kvantitativ i social forskning. I: Bengt Starrin & Per-Gunnar Svensson (red.) (1994), *Kvalitativ metod och vetenskapsteori*. Lund: Studentlitteratur.

Stensmo, Christer (1997). *Ledarskap i klassrummet*. Lund: Studentlitteratur.

Strömquist, Siv (2005). *Skrivboken*. Malmö: Gleerups Utbildning.

Stukát, Staffan (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.

Säljö, Roger (2000). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.

Uppsala universitet (2009). *Översikt över de nationella proven*.
<http://www.nordiska.uu.se/natprov/oversikt.pdf> (Hämtad 2009-09-11)

Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*.
http://www.vr.se/download/18.7f7bb63a11eb5b697f3800012802/forskningsetiska_principer_tf_2002.pdf (hämtad 2009-09-11)

Wallén, Göran (1996). *Vetenskapsteori och forskningsmetodik*. Lund: Studentlitteratur.

Wengelin, Åsa (2002). *Text production in adults with reading and writing difficulties*. Göteborg: Institutionen för lingvistik. Göteborgs universitet.

Utmärkande drag i diskurskategorier

<u>Färdighetsinriktad kategori</u>	
Syn på språk:	Statisk, reglerad, små enheter, separata delar för läsning respektive skrivning
Syn på skrivande:	Regelsystemet löser allt, förutsättning för all annan språkkunskap, har inget med läsande att göra
Syn på skrivinläring:	Formell färdighetsträning, kopiera, upprepa
Syn på skrivundervisning:	Auktoritetsstyrt, läraren har makten
Syn på bedömning av skrivande:	Korrekthet i utförandet, korrekta bokstäver, handstil, ord och meningar, behärskande av det regelstyrda lingvistiska mönstret, stavning, interpunktion

<u>Kreativitetsinriktad kategori</u>	
Syn på språk:	Statisk – dynamisk, det finns en förebildande modell, med språket skapas mening
Syn på skrivande:	Behöver inte anpassas till brukandet i ”den verkliga världen”, fritt skrivande, skrivandet är en process för att utveckla en produkt
Syn på skrivinläring:	Lust och motivation, genom att skriva lär man sig skriva, expressiv kreativitet utifrån individens behov att uttrycka och utveckla sig själv, eget intresse och personliga erfarenheter är grunden för lärande, inte lärarens undervisning, samarbete inte nödvändigt, läsning av ”god litteratur” för att inspirera och utgöra förebild/mall
Syn på skrivundervisning:	Läraren ska skapa ökad lust, elevens förutsättningar styr, lär sig textmässiga drag, egenskaper och språknivåer genom läsning av olika texttyper av stor variation med betoning på lustläsning
Syn på bedömning av skrivande:	Innehåll och stil avgör om det är bra utifrån litterära förebilder, skribentens röst, intressant innehåll, historien, kreativitet, bra språk

<u>Processinriktad kategori</u>	
Syn på språk:	Dynamisk, språket existerar på olika nivåer, mental, verbal, fysisk, språkligform ”kommer av sig själv”
Syn på skrivande:	Skrivandet är en mental process som är möjlig att observera och beskriva parallellt med skrivandet, mental kognitiv process, tankar och produkt ses som separata delar
Syn på skrivinläring:	Genom att bearbeta, eleven har viktiga förkunskaper, tänka och utbyta tankar med andra, kamratrespons, ge konstruktiv kritik, att lösa kognitiva och skrivtekniska problem på olika sätt
Syn på skrivundervisning:	Elevinriktat, samarbetsinriktat, process, planering, förarbete med utkast och granskning med feedback
Syn på bedömning av skrivande:	Dels process, både mental och fysisk, dels produkt avgör om skrivandet är bra

<u>Genreinriktad kategori</u>	
Syn på språk:	Statisk, språket den viktigaste förutsättningen för att människan ska förstå och utvecklas i sin omgivning, det finns ett språkfunktionellt system av urskiljbara framställningsformer
Syn på skrivande:	Regelsystemet löser allt, genrer går att återskapa
Syn på skrivinläring:	Lärostyrt, rekonstruktion av modelltexter, elevens förkunskaper som utgångspunkt
Syn på skrivundervisning:	Explicit undervisning av läraren, modelltexter, återskapa strukturerna för specifika syften, grammatik används för skapande, kritiskt tolkande, beskrivande och värderande av olika texttyper, metaspråk i analysmomenten
Syn på bedömning av skrivande:	Funktion i ett visst sammanhang är lika viktigt när det kommer till att avgöra om produkten är ”bra” som en ändamålsenligt använd grammatik

<u>Socialpraktisk/socialpolitiskt inriktad kategori</u>	
Syn på språk:	Har ett större socialt mål för människor och institutioner, den sociala akten, förankrar individen till en grupp, individen bidrar genom språket till att omforma och utveckla det
Syn på skrivande:	Den fysiska situationen skapar behovet av text och även förståelsen för innebörden, användningen och funktionen, skrivande är kommunikation i ett socialt sammanhang, drivet av ett syfte
Syn på skrivinläring:	Lärlingsskap, praktik och rollspel/simulering är ingångar i skrivlärandet
Syn på skrivundervisning:	Ämnesövergripande arbete, funktionell riktning där eleven i en verklig kontext eller simulerad verklighet skapar text, någon typ av beställare sätter upp målen, arbetslivsskrivande, realitetspraktiserande, observera och dokumentera, kritisk medvetenhet
Syn på bedömning av skrivande:	Hur effektivt texten når sociala mål och påverkar andra i aktuell kontext

Sammanfattning av enkät om skrivundervisning

Vid sidan av den primära dokumentanalysen genomfördes denna mindre enkätundersökning som sammanfattas nedan. Syftet med enkätundersökningen är att fånga några lärares syn på sin skrivundervisning inom ramen för svenska i grundskolan. Fördelar med en enkät är att det som Stukát (2005:42) skriver är möjligt att nå ett större antal respondenter än vid en intervju. Det tar också mindre tid i anspråk för både förberedelser, genomförande och efterarbete. Eftersom frågorna är mer eller mindre standardiserade blir även svaren mer lättolkade i bearbetningsskedet, vilket för denna studie innebär att det blir enklare att finna generaliserade synsätt.

Urval, trovärdighet och etik

De skolor som valts för enkätundersökningen täcker grundskolans obligatoriska årskurser 1–9. Geografiskt handlar det om en sydvästsvensk kommun där de aktuella skolorna är sorterade i två upptagningsområden. Det är två 7–9 skolor och fyra F–6 skolor. På de skolor där förfrågan gjorts om intresse funnits att delta i undersökningen har första kontakt skett via rektor. Hänsyn har tagits till individskyddets fyra krav genom att både rektorer och deltagande lärare informerats om frivillighet och anonymitet i enkätens missiv, samt vid telefonsamtal och i e-postförfrågan. Genom deltagande har de visat sitt samtycke. De har genom missivet även informerats om syftet med undersökningen och hur deras svar kommer att behandlas för att anonymitet ska garanteras. Samtliga deltagare är myndiga och kan därför själva godkänna sitt deltagande. På två av skolorna fick lärarna enkäterna i pappersform i sina respektive postfack medan de andra fyra skolorna distribuerades enkäterna genom respektive skolas e-postsystem. Skolorna är storleksmässigt, sett till antal elever, likvärdiga. I kommunen finns ytterligare några skolor i kommunal regi som valts bort. De friskolor som finns i kommunen har inte heller tillfrågats för studien. Här utesluts även sär-, tränings-, special- och sameskolan, allt för att se till studiens storlek och för att inte få alltför komplexa variabler att ta hänsyn till.

Ejlertsson (1996:10ff) tar upp en nackdel i att ett större bortfall oftast är att räkna med när en enkät genomförs jämfört med intervjuer och att det som regel är svårt att kontrollera orsaker till varför svaren uteblir. Han menar att högt bortfall är en aspekt som försvårar ett generaliserande av undersökningsresultatet och uppger att tiden runt högtider ofta ger högt bortfall då det som regel är annat som tar upp uppmärksamheten hos respondenterna. Det är relevant här eftersom tiden för denna enkät har lyckats sammanfalla med de flesta skolors förberedelser för firande av advent. Bortfallet för enkäten var stort räknat till antalet beräknade respondenter. Men på de skolor som valde att medverka var ändå deltagandet, efter påminnelse gått ut till samtliga, över hälften på de skolor som fick enkäten i postfack medan de som fick enkäten via e-post gav betydligt färre respondentsvar.

Metod och genomförande

Analysinstrumentet (rastret & diskurskategorierna som användes i studiens primära syfte) var även utgångspunkt för formulerandet av de frågor som ingick enkätundersökning vilken pågick parallellt med textanalysen. För denna enkät används i likhet med det Ejlertsson (1996:45,80) beskriver en tregradig *Likert-skalan* för att gradera och mäta attityder. Respondenterna i en denna typ av undersökning ställs vanligen inför ett värderande i form av ett påstående, för denna enkät (bilaga 3) finns åtta påståenden, där de ska ta ställning i relation till en fem- eller sjugradig skala, men det vanligaste är ändå att endast tre variabler, *instämmer inte alls*, *varken/eller* och *instämmer helt*, uppmärksammas vid sammanställningen av resultaten. Påståendena i enkäten är konstruerade så att de dels enskilt säger något om de kategoriserade synsätt jag valt att söka, t.ex. ”Genom att skriva fritt om sådant som intresserar eleverna och läsa god, förebildande och inspirerande litteratur, lär de sig bäst att hantera skriftspråkets normer” pekar ut en kreativitetsinriktad kategori om respondenten instämmer, dels tillsammans i kombination förtydligar om ett synsätt överväger. ”Skrivande och läsande är självklart olika delar av svenskundervisningen” är en urskiljningsfråga där synen på språket som helhet eller delar framhävs något som är avgörande för kategorisering. För att sammanställa svaren gav jag dem ett värde graderat utifrån den överensstämmelse respondenten ansett påståendet haft. Ansåg respondenten att fråga ett överensstämde väl med sitt synsätt fick motsvarande kategori två värdeenheter, var svaret istället *delvis* fick kategorin en värdeenheter. När det gäller validiteten, som Ejlertsson (1996:86ff) diskuterar, runt frågorna i enkäten kan det finnas olikheter i hur respondenterna svarat utifrån att de tolkat begrepp i påståendena på olika sätt. Detta kan försvåra en rättvis tolkning av kategoritillhörighet även om den tolkning respondenten gjort av begreppet i sig kan vara upplysande om det aktuella synsättet i den händelse tolkningen kommenterats. Genom att även jämföra enskilda respondenters svar inbördes, framträdde en klarare bild av den enskilde respondentens förhållningssätt som då inte är inriktat på någon specifik del av skrivundervisningen utan generellt och övergripande. Beroende av vilket synsätt som framträdde i analysen sorterades enkäterna in under de fem diskurskategorierna. Jag gick därefter igenom varje kategori för att dels se vilken representation kategorierna har i relation till varandra, dels i relation till de årskurser som enkätrespondenterna relaterat sina svar till, och i de fall formuleringarna i styrdokumentet relaterar till någon årskurs, utpekade genom de specifika målen för bedömning i årskurs tre, fem eller nio.

Resultat

Resultatet från enkäterna har jag sammanställt med utgångspunkt i de årskurser respondenterna uppgett att de undervisar i. I sex av fallen har respondenterna angett att de undervisar för mer än en årskurs, vilket då medför att deras svar räknats utifrån antalet klasser de uppgett, t.ex. lärare NN undervisar i svenska för både en femteklass och en sjätteklass och svarar då med en enkätöst för femteklassen och en för sjätteklassen. I något fall har respondenter som svarat för mer än en årskurs poängterat skillnader i relation till årskurs, vilket har beaktats genom denna resultatbehandling.

Det mest intressanta resultatet är att synen på skrivande och läsande som delar eller helhet har en tydlig förändringsgräns mellan årskurserna sex och sju. Före år sju är inställningen i samtliga respondenters fall, med endast ett undantag (tre svar) för alla arton svar, att läsning är en del av eller förutsättning för skrivandet. Medan det efter år sex av de fyra respondenterna är tre (nio svar) som ser det som skilda delar och en (tre svar) menar att det delvis är så. Enkäten kommer här att behandlas i relation till dokumentanalysen varför enskilda svar eller frågor i fortsättningen inte kommer att presenteras med denna utförlighet.

Här kommer resultatet av enkätundersökningen delvis att presenteras i en grafisk figur (fig. 4) som kräver lite läsanvisning. Numreringen på den vågräta axeln, för respektive stapel, visar vilken årskurs 1–9 diskurskategorierna representerar. Varje diskurskategori är sedan representerad i diagrammet av en färg som visar hur stor representationen av vederbörande kategori är för de olika årskurserna. Den blå färgen visar t.ex. den färdighetsinriktade diskurskategorins representation på den nedre delen av varje årskursvis indelad stapel. Procenttalen på den lodräta axeln visar antalet värdeenheter (se 2.3.2) som varje kategori fått. 100 % är alltså alla värdeenheter som delats ut i respektive årskurs, kategoriernas representation avläses beroende av färgfältets storlek, inte genom procenttalen. Detta för att antalet enkätsvar, vilket i några fall skiljer sig, inte ska påverka kategoriernas procentuella representation för årskursen av åskådighetsskäl. Antalet enkätsvar per årskurs varierar mellan två och fyra stycken. Detta innebär att trots att socialpraktisk diskurskategori i samtliga kolumner återfinns överst (vid 100 %) har den i några fall lägre representation än andra kategorier.

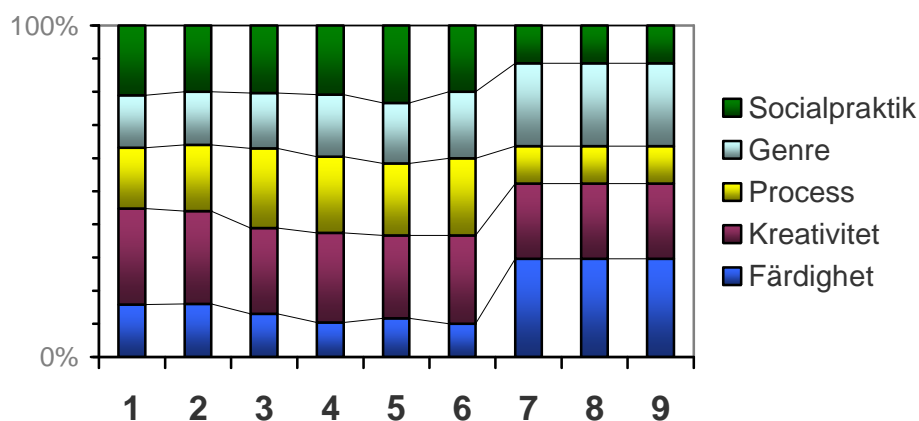


Fig.4 Diskurskategoriernas representation i respektive årskurs.

Liksom för styrdokumenterna finns alla diskurskategorierna representerade i olika stor omfattning. Diagrammet (fig. 4) visar den sammanställning av diskurskategorier som respondenternas svar sorterats in under beroende på hur de svarat på frågorna.

Här framgår att elever som börjar förstaklass i första hand möts av ett kreativt och socialpraktiskt synsätt i skrivundervisningen. Flera respondenter kommenterade just att kreativitet, elevnärlighet och vardagsskrivande är viktigt för de mindre eleverna.

Kreativitetens inriktning består genom hela grundskolan, även om den här proportionellt överskuggas de sista åren, då den marginellt minskar när färdighetsinriktningen klart dominerar det skrivpedagogiska synsättet. Det som även framgår är att färdighetsinriktningen har ett större fäste under de första två skolåren men avtar från år tre. Processinriktningen ökar successivt från årskurs ett och är som starkast under åren tre till sex, vilket kan bero på att de flesta elever då hunnit komma igång med att skriva. Det genreinriktade synsättet följer en jämn representation, med ökat inflytande efter årskurs sex, på socialpraktik- och processinriktningens bekostnad.

När eleverna börjar sjundeklass är det istället en mycket övervägande betoning på färdighetsinriktade synsätt, där genreinriktningen följer tätt intill. Kreativitetens inriktningen fortsätter att ha ett starkt inflytande, medan process- och socialpraktikinriktningen nära nog försvinner enligt enkätresultatet. För den socialpraktiskt inriktade kategorin visar enkäten i årskurserna ett till sex att denna inriktning är starkare än både process- och genreinriktningen.

Metodreflektion

Enkätundersökningen var ett intressant komplement i relation till primärstudiens omfång men för att kunna dra större paralleller mellan styrdokumentet och lärares syn på sin undervisning bör undersökningen utvidgas ytterligare i en framtida studie. En fokusgruppintervju hade även det varit intressant att komplettera med men var orimlig med tanke på denna studies omfång. I en fokusgruppintervju hade respondenterna på ett tydligare sätt kunnat redogöra för sina åsikter i relation till frågor där jag som undersökningssperson inte behövt påverka eller styra deras åsikter. Deras inbördes påverkan under intervjun hade kunnat ge ytterligare insikt om hur lärare diskuterar och reflekterar runt sin undervisning. I enkäten finns en risk att mina påståenden utifrån diskurskategorierna har tolkats utifrån nyckelord i mina formuleringar som jag inte avsett den laddning respondenterna lagt i dem. Här kan alltså en skevhet ha uppstått som kan ha påverkat resultatet i någon riktning. I en fokusgruppintervju skulle den typ av problem lättare kunnat undanröjas då respondenten i större utsträckning tvingas motivera och förklara sin tolkning.

Eftersom bortfallet blev högt kan det också medföra att den generaliserade uppställningen över diskurskategorierna inte stämmer med en mer generell bild av hela grundskolan. Ett större urval respondenter hade bidragit till en större reliabilitet i detta hänseende. Trots att jag försökt få ut enkäten så tidigt som möjligt efter framställandet lyckades den komma i en för skolan hektisk tid. Att påskynda framställandet ytterligare hade dock varit riskabelt med tanke på att precisionen i frågorna då riskerat att riktas fel. Den risken finns ändå som jag diskuterat tidigare i och med tolkningsaspekten, något jag kunde ha provat noggrannare genom en pilotstudie.

Enkät om skrivundervisning

Hej!

Jag som genomför den studie du nu läser heter Bitte Wilhelmsson Ramshage och är lärarstudent vid högskolan i Skövde där jag gör mitt examensarbete med inriktning mot svenska. Studien handlar om skrivpedagogik i teori relaterat till praktik, utifrån de tankar som styr didaktiska val i grundskolans olika stadier.

Deltagande i studien är helt frivilligt och du som respondent är garanterad anonymitet. Enskilda svar kommer inte att redovisas, utan enkätsvaren kommer att användas först efter en generell sammanställning i studien. Inget av enkät-materialet kommer heller att figurera i något annat sammanhang.

Enkäten kommer att delas ut inom grundskolans samtliga stadier för att så gott som möjligt täcka hela spannet åk. 1–9. Det är därför intressant att veta till vilka årskurser du relaterar dina svar. Enkäten beräknas ta ca 30 minuter att besvara. Resultaten från enkätsvaren kommer i studien att jämföras med skrivteoretiska ansatser, varför det av reliabilitetsskäl är önskvärt att få så stor svarsfrekvens som möjligt.

Din besvarade enkät lämnar du senast den d/m hos NN.

Skulle du ha ytterligare frågor rörande studien är du välkommen att höra av dig till mig. e-mail: plus04bitvi@fc.his.se

Tack på förhand!

Bitte Wilhelmsson Ramshage

Enkät om skrivundervisning

De elever jag undervisar går i årskurs _____.

Tänk på de moment som innefattar skrivande i din undervisning. Ange med ett kryss, under varje påstående, hur väl du tycker det överensstämmer med din övertygelse och ditt sätt att se på din undervisning.

Skriv gärna en kommentar till ditt svar. Om du vid någon fråga förhåller dig annorlunda till påståendet t.ex. beroende av elevernas ålder, ifall du undervisar i fler årskurser, är även det av intresse. Du kan även förklara och motivera ditt svar, om t.ex. ditt svar strider i tanke och handling, som kommentar om så önskas.

Använd baksidan om utrymmet är för litet.

1 Det är det individuella tänkandet, genom konstruktiva, kritiska dialoger i och kring arbetsprocessen som är viktigast, inte slutprodukten.

Instämmer helt
[]

Instämmer delvis
[]

Instämmer inte alls
[]

Kommentar

2 Skrivregler och formlära är en förutsättning för allt skrivande oavsett sammanhang, därför måste eleverna behärska bl.a. stavning, interpunktion, meningsbyggnad och ha läslig handstil.

Instämmer helt
[]

Instämmer delvis
[]

Instämmer inte alls
[]

Kommentar

3 Viktigast är att använda olika socialt förankrade genrer och ett stort utbud av varierande modelltexter för att eleverna ska lär sig hantera skriftspråket.

Instämmer helt
[]

Instämmer delvis
[]

Instämmer inte alls
[]

Kommentar

4 Genom att skriva fritt om sådant som intresserar eleverna och läsa god, förebildande och inspirerande litteratur, lär de sig bäst att hantera skriftspråkets normer.

Instämmer helt

[]

Instämmer delvis

[]

Instämmer inte alls

[]

Kommentar

5 Elevernas skrivglädje och kreativitet är viktigast, produkten ska ha intressant innehåll och en bra berättarröst.

Instämmer helt

[]

Instämmer delvis

[]

Instämmer inte alls

[]

Kommentar

6 För att eleverna själva ska kunna skapa och analysera olika texttyper, behöver de tydligt instrueras i att använda grammatiken som ett metaspråk och utgå från skriftspråkets sociala funktioner.

Instämmer helt

[]

Instämmer delvis

[]

Instämmer inte alls

[]

Kommentar

7 Eleverna behöver se hur skrivande fungerar i vardagslivet, genom simulering eller arbetsplatspraktik för att förstå textens hela funktion.

Instämmer helt

[]

Instämmer delvis

[]

Instämmer inte alls

[]

Kommentar

8 Skrivande och läsande är självklart olika delar av svenskundervisningen.

Instämmer helt

[]

Instämmer delvis

[]

Instämmer inte alls

[]

Kommentar

Tack för din medverkan!