

Skrivundervisningens gemenskaper

En intervjustudie om svensklärares arbete med skrivundervisning på gymnasiet

Av: Ellinor Berggren- Eriksson

Handledare: Anna Malmbjer

Södertörns högskola | Institutionen för kultur och lärande

Kandidatuppsats 15 hp

Ämne: Svenska IV | Vårterminen 2017



Abstract

Title: The communities in school-writing

An interview study of teachers' development of student writing within the Swedish subject in Swedish upper secondary school

Author: Ellinor Berggren- Eriksson

Supervisor: Anna Malmbjer

Term: Spring 2017

This study use the theory of community of practice and the theory of mediating tools to explore how teachers develop student's writing in the Swedish subject in Swedish upper secondary school. The aim of the study is to display the potential to learn and develop writing through participating in the community of practice that is the classroom, as well as with the help of mediational means in the classroom and in other contexts. Five teachers are interviewed on their ideas about teaching students to develop writing. Results from the study show potential for learning through communities of practice and mediational means in the teachers' use of collaborative writing and interaction between students as well as their aspiration to connect school writing with writing in other contexts. The way in wich some teacher's switch from collaborative and interactive work forms to individual, when the student's texts are to be assessed and graded, could on the other hand be considered problematic. The results also imply that the teachers' choices and positions must be understood in relation to ideas on writing expressed by the students and in the curriculum and in national writing tests.

Key words: Student writing, teaching, communities of practice, mediational means.

Nyckelord: Elevers skrivande, skrivundervisning, undervisning, praktikgemenskaper, medierande verktyg.

1.	Inledning.....	1
2.	Bakgrund	1
3.	Teori.....	2
3.1.	Praktikgemenskaper.....	2
3.1.1.	Lärande i praktikgemenskaper	3
3.2.	Medierande verktyg	4
4.	Syfte & frågeställningar	5
5.	Tidigare forskning.....	6
5.1.	Skrivande och skrivutveckling i olika kontexter	6
5.2.	Elevernas ramar och resurser i skolskrivandet.....	7
5.3.	Skrivdidaktiska diskurser	8
6.	Metod och material.....	9
6.1.	Semistrukturerade intervjuer.....	10
6.2.	Informanter	10
6.3.	Urval	10
6.4.	Genomförande av intervjuer.....	11
6.5.	Bearbetning av insamlat material	11
6.6.	Forskningsetiska principer.....	12
7.	Resultat och analys.....	12
7.1.	Elevinteraktion i skrivundervisningen	12
	Analys – Elevinteraktion I skrivundervisningen.....	15
7.2.	Att lära sig tillsammans och prestera ensam	16
7.3.	Analys: Att lära sig tillsammans och prestera ensam.....	17
7.4.	Sammanhållning och stöttning lärare emellan	18
7.5.	Analys - Sammanhållning och stöttning lärare emellan.....	20
7.6.	Vetenskapligt och formellt skrivande i sammanhang utanför gymnasiet.....	21
7.7.	Analys - Vetenskapligt och formellt skrivande i sammanhang utanför gymnasiet.....	22
8.	Sammanfattning och diskussion.....	23
8.1.	Frågeställning 1: Vad i lärarnas utformning av skrivundervisningen på gymnasiet gynnar lärande genom deltagande i praktikgemenskaper?.....	23
8.1.1.	Lärande genom deltagande i klassrummets praktikgemenskap.....	24
8.1.2.	Lärande för sammanhang utanför klassrummets praktikgemenskaper	25

8.2.	Frågeställning 2: Vilka föreställningar om skrivundervisning omgärdar och influerar lärarna i utformandet av skrivundervisningen?	26
8.2.1.	Samspelet med eleverna i utformandet av undervisningen	26
8.2.2.	Samspelet med kursplanerna och de nationella proven i utformandet av undervisningen	27
8.2.3.	Samspelet mellan lärare i utformandet av undervisningen	28
8.3.	Metoddiskussion	28
8.4.	Didaktiska implikationer	29
8.5.	Slutord	30
9.	Referenslista	31

1. Inledning

Lockelsen med att studera språk, språkinläring och språkanvändning har för mig alltid legat i språket som maktmedel i samhället. Det är inte minst det skrivna språket som utgör ett ovärderligt verktyg för att delta och utöva inflytande i samhället och dess olika kontexter. Beroende på sammanhang använder vi verktyget skrivande för att skapa forskningsrapporter, tidningsartiklar, blogginlägg, utredningar eller mötesprotokoll. Genom texterna utövar vi makt över vetenskap, samhällsdiskurs, organisationer och myndigheter. Skrivandet och texterna utgör såväl ett deltagande i ett existerande sammanhang som ett utvecklande av det.

Bland senare tids socialt inriktade pedagogiska forskning finns teoribildning som utgår ifrån lärande i andra sammanhang än skolan. I denna undersökning utforskas lärandet i skolan med hjälp av en teori som menar att medlemmar i olika gemenskaper lär sig av varandra och av att delta i och utveckla gemenskapen. Trots att denna teori ser lärande som så långt mycket mer än det som försiggår under skolans tak kan den användas för att undersöka just arbetet i klassrummen. Gemenskaperna i gymnasieskolans klassrum är i allra högsta grad sammanhang där eleverna deltar, lär sig och kanske till och med utvecklar arbetsformer och innehåll. Skolan liknas ofta vid ett litet samhälle i samhället, där elever och lärare lever och verkar. Hur kan då lärarna utforma sin skrivundervisning så att deltagandet i detta lilla samhälle förbereder eleverna för deltagandet i det stora? I lärarnas utformning av undervisningen ligger mycket av svaret på vilket typ av lärande skolan kan erbjuda. Deras arbete och de val som de gör formar såväl möjligheter som begränsningar för det deltagande lärandet och skrivandet.

2. Bakgrund

Kurserna Svenska 1, Svenska 2 och Svenska 3 genomförs på alla högskoleförberedande gymnasieprogram. I de tre kurserna ingår skrivande av olika slag. Synen på skrivande i kurserna är funktionellt inriktad (Palmér 2013, s. 48- 49). I de senaste kursplanerna, i och med 2011 års läroplan, har kraven på skrivandet förtydligats genom att de texttyper som eleverna förväntas arbeta med konkretiserats i kurserna. Från beskrivningar av att ”dra slutsatser” och ”föra fram argument” i 1994 års läroplan ska eleverna nu lära sig att skriva exempelvis argumenterande texter och ”texter av vetenskaplig karaktär” (ibid). Under kurserna Svenska 1 och Svenska 3 genomförs de nationella proven i svenska på alla gymnasieskolor, innefattande ett skrivprov. Provens syfte är dels att säkra en likvärdig bedömning och betygssättning, dels att medverka till att konkretisera kursernas syfte och mål (ibid).

3. Teori

Denna undersöknings analys genomförs med hjälp av teori om praktikgemenskaper som formulerats av Jean Lave och Etienne Wenger (1991) och utvecklats vidare av Etienne Wenger (1998), samt teori om medierande verktyg som formulerats av James Wertsch (1998). De två teoretiska perspektiven kompletterar varandra och ger sammantaget en syn på lärande med fokus på deltagande och identitetsbyggande i meningsfulla sammanhang. Perspektiven samspelar väl med senare tids skrivforskning, där kontextuella och socialt situerade aspekter av lärande blivit allt mer dominerande.

3.1. Praktikgemenskaper

Lave och Wenger kritiserar antagandet om att lärande är något som kan avgränsas till en individ och som har en tydlig början och avslutning. Istället föreslår de en syn på lärande som situerat i olika praktikgemenskaper. En praktikgemenskap är en gemenskap med en inneboende praktik såsom exempelvis ett hushåll, en arbetsplats eller en skolklass. Dessa praktikgemenskaper definieras utifrån tre dimensioner. De tre dimensionerna kallar Wenger för ömsesidigt engagemang, gemensamt uppdrag och delad repertoar. Den första dimensionen som utgörs av praktikgemenskapens deltagares ömsesidiga engagemang i gemenskapen möjliggörs av att interaktion av olika slag finns tillgängligt för medlemmarna, såsom gemensamma middagar i en familj, möten på en arbetsplats eller grupparbeten i ett klassrum. Det ömsesidiga engagemanget innebär inte likriktighet och samstämmighet medlemmarna emellan utan avser meningsfull interaktion mellan medlemmar med olikheter, skilda kompetenser och roller i gemenskapen. Interaktionen kan bestå av såväl konflikter som samförstånd. (Wenger 1998, s. 72-85)

Den andra dimensionen som utgörs av det gemensamma uppdraget bygger just på detta ömsesidiga engagemang. Det gemensamma uppdraget ska inte förstås som ett statiskt och förutbestämt mål utan som det uppdrag medlemmarna kontinuerligt formar och strävar efter genom sin interaktion. Det kan utgöras av såväl stora som små mål och kan även vara av mer social karaktär. Det gemensamma uppdraget kan förstås som medlemmarnas gemensamma svar på situationen de befinner sig i. Trots att många styrande förutsättningar kring praktikgemenskapen ligger utanför medlemmarnas kontroll, i form av omgivande regelverk och auktoriteter, finns det alltid ett utrymme för dem att göra uppdraget till sitt eget, utifrån de givna förutsättningarna. I en klassrumspraktik blir undervisningen en tolkning av de förutsättningar skolans uppdrag och kursplaner utgör. Med detta synsätt formas undervisningspraktiken av såväl lärare som elever som deltar i den. Hur detta deltagande och

formande kan se ut i en klassrumspraktik, där lärare och elever innehar så olika roller, är därmed inte självklart och utgör därför ett intresseområde för denna undersökning. (Ibid)

Formandet av det gemensamma uppdraget anknyter i sin tur till den tredje dimensionen, som utgörs av den delade repertoaren. Över tid bygger en praktikgemenskap upp en repertoar av resurser genom sitt arbete med att forma och arbeta inom det gemensamma uppdraget. Dessa resurser kan utgöras av rutiner, begrepp, arbetssätt, symboler, genrer och handlingar som praktikgemenskapen har utvecklat och tagit till sig. I ett klassrum ligger det formella ansvaret för att erbjuda dessa typer av arbetssätt och undervisningsmaterial på läraren. Det är dock möjligt att undersöka elevernas möjlighet till deltagande och utvecklandet av den delade repertoaren. (Ibid)

3.1.1. Lärande i praktikgemenskaper

Det är genom deltagande och delaktighet i dessa praktikgemenskaper som lärande sker. Lärandet kan därför inte lyftas ut från sin omgivande kontext, praktikgemenskapen, utan måste förstås i relation till den. Lave och Wenger (1991) ställer detta mot den vanliga föreställningen om lärande som en process där kunskap internaliseras och ifrågasätter denna. De menar att denna föreställning om internalisering som lärande bland annat återfinns i olika tolkningar av Lev Vygotskijs inflytelserika teori om den proximala utvecklingszonen, i vilken lärande sker. En vanlig tolkning är att den proximala utvecklingszonen utgörs av avståndet mellan vad en individ kan klara ensam och vad denne kan klara med hjälp av andra. Senare tolkningar har utvecklat de sociala och kollektivistiska aspekterna av internaliseringen men Lave och Wenger vill ytterligare flytta fokus från den individualiserande synen på lärande genom att röra sig från internalisering till deltagande i en gemenskap. (Lave & Wenger 1991, s. 47-49)

Då lärandet innebär deltagande kan det aldrig bli en fullständigt intern process inom en individ. Istället intresserar sig Lave och Wenger för hur processen deltagande ser ut. Att lära sig i en praktikgemenskap innebär att på olika sätt öka sitt deltagande och sin delaktighet. En viktig aspekt av detta är vad de kallar legitimt perifert deltagande där en medlem i gemenskapen befinner sig i periferin men ändå har möjlighet till ett meningsfullt deltagande samt en inåtrörelse mot praktikgemenskapens mitt. Interaktionen mellan dessa nykomlingar och mer erfarna medlemmar i praktikgemenskapen är i det avseendet essentiellt för lärandet. Nykomlingar och erfarna medlemmar innehar inte fasta roller och de behöver inte heller överrensstämma med formellt givna roller. Det interaktiva lärande innebär just en omväxling och förändring av relationer mellan medlemmar. (ibid, s. 49-58)

Utifrån denna syn på lärande menar Wenger att utbildningssystemet till sin konstruktion inte utgör optimala förutsättningar för lärande. Ett problem uppstår om skolan inte lyckas upprätthålla en tillräckligt god koppling till världen utanför (Wenger 1998, s. 267-271). Praktikgemenskaperna som skapas i skolan måste forma kopplingar till praktikgemenskaper utanför den för att eleverna ska kunna dra nytta av sitt lärande i skolan även när de lämnar den. För att kunna ta med sig lärdomarna ut i världen måste de bli en del av elevernas identitet då det är identiteten som bär våra kunskaper från kontext till kontext (ibid). Därför får skolan varken tappa kopplingen till eleverna eller till omvärlden vilket kan vara en svår balansgång att gå mellan det allmänna och breda och det specifika och individuellt engagerande (ibid). Lave och Wengers syn på lärande genom deltagande i praktikgemenskaper är inte minst intressanta i och med svårigheterna i att helt förena den med förutsättningarna för lärande i skolan. I denna undersökning kommer de att användas för att såväl undersöka möjligheter som begränsningar i gymnasieskolans skrivundervisning, när det kommer till lärande genom deltagande och identitetsbyggande i meningsfulla sammanhang.

3.2. Medierande verktyg

För att ytterligare närma sig deltagandet i praktikgemenskaperna kan Wertschs (1998) definitioner av medierad handling och medierande verktyg användas. Wertschs beskrivningar av relationen mellan aktören och verktygen kan vara behjälplig, inte minst för att undersöka bruket av den delade repertoaren i praktikgemenskapen, samt möjligheterna att bygga broar mellan skolans praktikgemenskap och andra praktikgemenskaper ute i världen. Liksom Lave och Wenger intresserar sig Wertsch för föreställningen om internalisering och kan därmed bidra till den teoretiska diskussionen om detta. Eftersom de medierande verktygen kan utgöras av såväl fysiska verktyg som abstrakta fenomen menar Wertsch att internalisering inte är rätt ord för att uttrycka hur en person kan ta till sig dessa (Wertsch 1998, s. 50-51). Istället förordar han uttrycket bemästrande för att beskriva hur väl verktygen används (ibid).

Utöver detta föreslår han att relationen mellan aktör och verktyg kan beskrivas med hjälp av uttrycket appropriering. Vanligtvis menar han att bemästrande och appropriering sammanfaller men i undantagsfall kan de särskiljas för att beskriva när en aktör exempelvis bemästrar ett verktyg men på olika sätt uppvisar motstånd mot att använda det (ibid s. 54-58). För att ett verktyg ska vara approprierat av användaren måste denne uppleva det som tillhörande den själv och inte uppfatta en konflikt mellan den egna identiteten och användandet av det medierande verktyget (ibid). Appropriering kan därmed sägas ha med identitetsskapande att göra. Detta gör begreppen bemästrande och appropriering ytterligare

relevanta för förståelsen av lärandet i praktikgemenskaper, eftersom deltagarna i praktikgemenskaper måste knyta lärdomarna till sina identiteter för att kunna bära dem med sig till en annan kontext.

Wertsch bidrar även med en kort men relevant diskussion om det mångfacetterade begreppet social (ibid, s. 110). Beroende på hur det tolkas kan man enligt Wertsch hävda att mediering måste respektive inte måste vara socialt situerad (ibid). Medieringen kan ske utan närvaro av fler än en person men den sker alltid i relation till en social praktik i bredare bemärkelse (ibid). En ensam person som medierar mening kan aldrig befinna sig helt utanför kontakt med andra människor, genom de sociala praktiker som närvarar i själva medieringen (ibid). Med en sådan blick på praktikgemenskaper ser vi även att en handling utförd av en person i ett tomt rum likväl kan vara en handling inom praktikgemenskapen om det finns en mening i handlingen som är knuten till den. En elevs utförande av en individuell skrivuppgift kan exempelvis vara en handling som är knuten till klassens praktikgemenskap.

4. Syfte & frågeställningar

I denna undersökning används teorin om lärande genom deltagande i praktikgemenskaper som utgångspunkt såväl som analysverktyg. Synen på lärande som teorin erbjuder utgör själva premissen för undersökningen. Vad som undersöks utifrån premissen är hur möjligheterna till lärande ser i ut i skrivundervisningen i den svenska gymnasieskolan. Syftet för undersökning är rent konkret att belysa hur svensklärare skapar förutsättningar för elevernas skrivutveckling genom deltagande i klassens praktikgemenskap samt med framtida praktikgemenskaper i åtanke. När uttrycket "lärande genom deltagande i praktikgemenskaper" används i undersökningen åsyftas därmed såväl lärandet i klassrumsgemenskapen som möjligheterna att använda dessa kunskaper i framtida praktikgemenskaper. Undersökningens syfte konkretiseras i två frågeställningar.

Frågeställning 1: Vad i svensklärarnas utformning av skrivundervisningen på gymnasiet gynnar lärande genom deltagande i praktikgemenskaper?

Frågeställning 2: Vilka föreställningar om skrivundervisning omgärdar och influerar lärarna i utformandet av skrivundervisningen?

5. Tidigare forskning

I detta kapitel presenteras tidigare forskning rörande skrivande och skrivutveckling i olika kontexter, elevers resurser och ramar i skrivandet samt skrivdidaktiska diskurser.

5.1. Skrivande och skrivutveckling i olika kontexter

Den sociala kontexten för skrivande och skrivutveckling har i och med senare tids sociokulturellt inriktade pedagogiska forskning blivit ett relevant undersökningsområde. I en forskningsöversikt över forskning om skrivande i utbildning och yrkesliv beskriver Olga Dysthe (2007) hur skrivforskningen sedan början av 80-talet har lyft blicken från skolan för att även undersöka skrivande i arbetslivet. Ett centralt tema inom denna forskning är överföringen av lärdomar från skolan till arbetsliv och mellan olika diskurser och kontexter (ibid s. 15-18). Skrivprocesser i arbetslivet uppvisar, trots självklara skillnader yrkesområden och arbetsplatser emellan, tydliga drag av att mer kollaborativt skrivandet än i skolan (ibid). Övergången från skola till arbetsliv innebär därför en omställning i inställningen till den skrivna texten då den inte längre lika tydligt ”ägs” och ansvaras för av en skribent (ibid). För att skriva i den nya kontexten i arbetslivet krävs även en förståelse för de språkliga normer och koder som gäller för yrkesområdet och den specifika arbetsplatsen (ibid).

Överförandet av kunskaper från en kontext till en annan har utforskats av bland annat Mona Blåsjö (2004) och i likhet med denna undersökning använder hon såväl Lave och Wengers teorier om praktikgemenskaper (se kapitlet Teori, s. 5-7) som Wertschs teorier om medierande verktyg (se kapitlet Teori, s. 7-8). I sin avhandling undersöker hon nationalekonomistudenters och historiestudenters tillägnande och bruk av medierande verktyg under skrivandet i utbildningen. Studenterna ökar successivt sin användning av de medierande verktygen men har inte alltid kunskap om hur de ska tillämpas i en ny kontext (Blåsjö 2004, s. 293-294). Blåsjö menar även att interaktion i grupp under skrivandet kan göra studenterna till mer aktiva deltagare i praktikgemenskapen som kursdeltagarna utgör (ibid).

I en artikel publicerad av Blekinge högskola förespråkar Hans Kyhlbäck, tillsammans med fyra medförfattare, lärande genom deltagande i praktikgemenskaper under utbildningen i programvaruutveckling (Kyhlbäck m.fl. 2006). Med hjälp av goda exempel på framgångar i arbetet med att samverka mellan utbildning och arbetsliv driver de tesen att lärandet gynnas av att eleverna får delta i befintliga yrkespraktiker. Praktikgemenskaperna på arbetsplatserna ger studenterna, i egenskap av nykomlingar, chansen att genomföra och delta i sådant de inte skulle kunna göra utan sammanhanget, vilket ger dem viktiga kunskaper de inte annars skulle ha fått (ibid s. 3).

Maria Andréas (2007) undersökning av praktikgemenskaperna i naturorienterad undervisning i grundskolan visar att även klassrumspraktiker i grundskolan kan erbjuda lärande genom deltagande. Elevernas deltagande och roller är inte heller statiska utan kan ändras till följd av förändrade förutsättningar i praktikgemenskapen (André 2007, s. 148-149). En elev som inte deltagit eller identifierat sig med NO-undervisningen börjar delta på ett annat sätt efter en oväntad händelse i klassrummet där reproducerande standardsvar inte längre räcker till (ibid). Deltagandet är dock beroende av läraren som en mer erfaren deltagare i praktikgemenskapen (ibid s. 161-162). Andrée menar att detta trots allt inte bör tolkas som att alltför stor tillit bör ges till starkt lärarstyrda klassrumssamtal då detta i sig kan hämma elevernas deltagande (ibid).

Tanken om medierande verktyg som broar mellan praktiker återfinns även hos Stina Hållsten (2008). Även hon undersöker skrivande på högskolan och dess tillämpning utanför högskolans kontext med hjälp av Lave och Wenger samt Wertschs teoretiska utgångspunkter. Mer specifikt undersöker hon ingenjörers övergång från studier till arbetsliv med utgångspunkt i implikationerna för skrivandet. Ingenjörerna i studien upplever sig otillräckligt förberedda för skrivande i de specifika yrkeskontexterna, med de normer för texter och skrivande som finns där (Hållsten 2008, s. 223-224). Stöd finner de dock i medierande verktyg i form av genrekunskap och liknande textkunskap som är möjlig att ta med sig från skolskrivandet (ibid s. 224-225). Hållsten föreslår att medierande verktyg kan fungera som en bro mellan olika skrivpraktiker (ibid).

5.2. Elevernas ramar och resurser i skolskrivandet

I en studie av Olga Dysthe (2002) undersöks lärandepotentialen i webb- baserad dialog mellan universitetsstudenter i filosofi. I diskussionerna interagerade studenterna med varandras idéer och utsagor och det skrivna mediet gynnade möjligheten till fler och längre svar än muntliga samtal i realtid hade tillåtit (ibid s. 340). Lärarens höll en låg profil i interaktionen vilket bidrog till symmetrin mellan denne och studenterna som deltog och erbjöd studenterna ett större utrymme än de hade haft i en mer lärarledd diskussion (ibid s. 350). Graden av autenticitet och utmaning i uppgifterna gynnade även interaktionen och studenter bidrog med nya perspektiv och förslag (ibid s. 345).

Effekterna av elevers kollaborativa skrivande i par undersöks i en studie av Neomy Storch (2005) där eleverna i studien får välja mellan att arbeta individuellt eller i par. Storch menar att elevers skrivande i par varken är en lika utbredd eller en lika väldokumenterad

arbetsmetod som andra former av elevsamarbeten i undervisningen (Storch 2005, s. 153). Texterna som producerades av par var mer komplexa, grammatiskt korrekta samt uppfyllde bättre målen för uppgiften. Möjligheten till direkt respons och hjälp med bearbetning av idéer är troligen ett viktigt skäl till de positiva resultaten. Det var dock inte alla elever i studien som visade intresse eller uppskattning för elevsamarbeten med skrivandet vilket lärare i sin tur måste förhålla sig till i utformandet av undervisningen. (ibid s. 168-169)

Ramverket för skrivande som gymnasieskolan erbjuder elever, samt elevernas förhållningssätt till detta undersöks även av Suzanne Parmenius Swärd (2008). I hennes avhandling fokuseras främst gymnasieelevers syn på skolskrivandets villkor. Främst diskuteras villkor såsom tidsaspekter och bedömning. Från eleverna framkommer bland annat en önskan om mer tid till bearbetning av texterna (se bl.a. Parmenius Swärd 2008, s. 140 & 199).

Ann- Christin Randahl (2014) har undersökt gymnasieelevers skrivstrategier och bruk av resurser då de i hemmet genomför skrivuppgifter i svenska och fysik. Sju resurser framkommer som mest använda av eleverna och de utgörs av såväl den skriftliga instruktionen, läroboken och digitala medier som mänskliga resurser såsom klasskamrater, lärare, föräldrar och elevens egna kognitiva resurser. I undersökningen görs en uppdelning av skolinterna och skolexterna resurser där instruktionen, läroboken och läraren räknas till de renodlat skolinterna. Uppdelningen görs för att belysa vad skolan erbjuder och vad eleverna själv söker upp och tar hjälp av. Hon finner att eleverna får mindre stöd av de skolinterna resurserna i skrivuppgifterna inom svenskämnet än i fysikämnet. (Randahl 2014, s. 182- 207)

5.3. Skrivdidaktiska diskurser

Ann- Christin Randahl (2011) undersöker, med hjälp av Roz Ivanics ramverk (se Ivanic 2004), skrivdidaktiska diskursers inflytande över lärare och elever på gymnasiet. Hon finner att den ena läraren främst förhåller sig till färdighetsdiskursen, som betonar allmänspråklig korrekthet i skrivandet medan den andra läraren främst förhåller sig till diskursen om sociala praktiker (Randahl 2011, s 55 & s. 63). Elever ger dock i flera fall uttryck för andra föreställningar och ett utrymme för motstånd mot lärarens rådande diskurs öppnades då en elev klarade av att uppvisa de förmågor läraren efterfrågade utan att låta de egna värderingarna tappas bort (ibid s. 100-101). Med Wertschs teoretiska begrepp (se kapitlet Teori, s. 7-8) förklarade Randahl det som att eleven bemästrade de förmågor läraren efterfrågade utan att appropriera dem. Trots detta menar Randahl att lärare måste medvetandegöras om vilka föreställningar de representerar i sitt arbete för att bättre förstå och

kunna hantera de eventuella konflikter, men även potentiella utvecklingsmöjligheter, elevers motstridiga föreställningar om skrivande kan utgöra (ibid s. 104-105).

Projektledare för de nationella proven i svenska och svenska som andraspråk Anne Palmér (2013) har undersökt de skrivdidaktiska diskurserna i kursplanerna och de nationella proven. Palmér ser hur de skrivdidaktiska diskurserna i kursplanerna återfinns i skrivproven (se Palmér 2013, s. 61-62). Spår finns av tre av de sex diskurserna Ivancic identifierat. Dessa tre är processdiskursen, som fokuserar skrivprocessens olika steg, genrediskursen, som fokuserar olika texttypers drag och uppbyggnad, samt diskursen om sociala praktiker, som står för ett bredare perspektiv på skrivande där skrivandets sociala kontext på olika sätt står i fokus (ibid s. 10-17, 2013). Störst inflytande, såväl nu som tidigare, har diskursen om sociala praktiker, i form av den funktionella syn på skrivande som utgör en möjlig pedagogisk tillämpning av diskursen. Skrivandet genomförs här genom att sociala situationer för texten iscensätts i uppgiftsbeskrivningen. Genrediskursen har i de nuvarande proven och kursplanerna blivit mer framträdande. Processdiskursen återfinns i någon utsträckning i såväl tidigare som senare kursplaner och skrivprov men är något nedtonade i proven, sannolikt med tanke på det svårbedömda i en skrivprocess. (Palmér 2013, s. 58-60)

Skrivundervisningen på gymnasiet, som en del av kurserna i svenska och svenska som andraspråk måste förstås i kontexten av det ramverk som kursplaner och nationella prov utgör. Av en rapport från Skolverket (2017) framgår att gymnasielärarna i allmänhet, och svensklärarna i synnerhet, upplever 2011 års läroplan som ett bättre verktyg i planeringen av undervisningen än den tidigare läroplanen (Skolverket 2017, s. 25). Svensklärarna upplever att kursinnehållen har förtydligats och ökat i omfång (ibid). Rapporten påvisar även en ökad stress hos gymnasielärare samt en upplevelse av att elevernas förkunskaper ligger längre från kursmålen än tidigare (ibid s. 33-34).

6. Metod och material

Med utgångspunkt i syftet att undersöka lärarens roll i praktikgemenskaperna är undersökningens metod för materialinsamling semistrukturerade intervjuer med gymnasielärare i svenska som informanter. Genom de semistrukturerade intervjuerna får lärarna ge sin bild av skrivundervisningen såsom de arbetar med den samt varför de gör de val som de gör. Undersökningen är en kvalitativ intervjustudie vilket lämpar sig väl för undersökningar som syftar till att undersöka människors värderingar och förhållningssätt. Kvalitativa studier kan fördjupa förståelsen för ett fenomen men har begränsningar i fråga om

generaliserbarhet av resultaten. De kan med andra ord nyansera och bygga ut förståelse men inte med säkerhet säga att bilden som målas upp ser likadant på andra områden än det undersökta.

6.1. Semistrukturerade intervjuer

Seminstrukturerade intervjuer kan genomföras med hjälp av en generell struktur där intervjufrågor inom olika frågeområden används men inte nödvändigtvis ställd på samma sätt eller i samma ordning. Tanken är att informanterna ska få en chans att utveckla tankegångar utan att intervjuaren behöver byta riktning på samtalet genom att ställa frågor i en på förhand strukturerad följd. Istället kan intervjuaren välja frågor inom de frågeområden informanten själv rör sig mot och på så vis låta informanten fördjupa sina svar samtidigt som de frågeområden som intervjuaren vill undersöka blir genomlysta.

6.2. Informanter

I denna undersökning medverkar fem informanter. Informanternas namn samt namnen på skolorna de arbetar på är fingerade av anonymitetsskäl. De två informanterna Marie och Sigrid arbetar på Häggskolan, en gymnasieskola i en kranskommun till Stockholm. Sigrid har arbetat som lärare i drygt 4 år. Marie har arbetat som lärare under drygt 7 år efter sin lärarexamen men arbetade även som lärarvikarie på heltid under fyra år samtidigt som hon studerade till lärare. Marie är förstelärare på skolan och ämnesansvarig för ämnet svenska. Hon arbetar även för Skolverket med utformning av de nationella proven i svenska. De tre informanterna Katarina, Linn och Mats arbetar på Syrenskolan, en gymnasieskola i Stockholms innerstad. Katarina har arbetat som lärare i 18 år. Mats har arbetat som lärare i 22 år. Linn har arbetat som drygt 2 år. Eventuella påverkan av informanternas år i yrket på deras intervjusvar diskuteras i kapitlet Metoddiskussion. Där berörs även den särskilda ställning Marie har med tanke på hennes ansvarsområden med anknytning till svenskämnet och de nationella proven.

6.3. Urval

Urvalet av dessa informanter gjordes med hänsyn till såväl mina som lärarnas tidsmässiga förutsättningar vilket kan betecknas som en typ av bekvämlighetsurval. Under tidsperioden då intervjuerna är genomförda är alla svensklärare på gymnasiet som undervisar i svenska 1 och/eller svenska 3 mitt uppe i arbetet med de nationella proven i svenska. Av de lärare jag kontaktade på de två skolorna tackade ett flertal nej med hänvisning till den stora arbetsbördan i och med arbetet med de nationella proven. Fem lärare tackade ja till att delta i

undersökningen och hade möjlighet att delta under en tidsperiod som fungerade i min tidsplan för arbetet.

6.4. Genomförande av intervjuer

Intervjuerna är genomförda under loppet av en vecka, på de två olika skolor där lärarna arbetar. De enskilda intervjuerna genomförs på mellan 25 och 35 minuter och är inspelade med ett inspelningsverktyg på en mobiltelefon. De huvudsakliga frågeområden som fokuseras under intervjuerna är:

- Lärarens föredragna arbetssätt och metoder i skrivundervisningen.
- I vilken utsträckning och av vilka skäl lärarna återkommer till samma arbetssätt i skrivundervisningen.
- Lärarens syn på att låta eleverna arbeta individuellt respektive kollaborativt och elevinteraktivt i skrivandet.
- Lärarens arbete med de nationella proven i svenska och deras syn på provets roll i skrivundervisningen.

Informanterna är inför intervjuerna informerade att undersökningens huvudsakliga intresse rör lärarens syn på och arbete med skrivundervisning. De är även informerade om att de kommer att tillfrågas om exempel på hur de arbetar med skrivande samt att de nationella proven i svenska kommer att beröras under intervjun. I och med lärarnas pågående arbetet med planering av och efterarbete med de nationella proven är ämnet en ingång till att tala om skrivundervisningen. Två översiktsdokument, utformade av Skolverket, över tidsplanen för de olika delproven i svenska 1 respektive svenska 3 används under intervjuerna som referensmaterial.

6.5. Bearbetning av insamlat material

Intervjuerna är inspelade och sedermera transkriberade. Intervjutranskriptioner bearbetas i syfte att urskilja kategorier eller teman, med hänsyn till återkommande teman i de olika intervjuerna samt i de enskilda informanternas utsagor. I materialet framkommer teman i vilka spår av de förutbestämde frågeområdena syns i olika hög grad. Spåren av frågeområden som förekommer, men inte rakt igenom genomsyrar temana i materialet, är ett tecken på intervjuernas semistrukturerade form. Lave och Wengers samt Wertschs teoretiska utgångspunkter influerar framtagningen av teman i materialet. Utöver dess inflytande över

frågeområdenas utformning återfinns de även i någon mån som ett filter vid bearbetningen av materialet.

6.6. Forskningsetiska principer

I arbete med undersökningen har jag följt Vetenskapsrådets forskningsetiska principer, utifrån de fyra huvudkraven informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet (Vetenskapsrådet 2002). Informanterna är informerade om relevanta villkor för deltagandet, såsom frivilligheten i deras medverkan. Materialinsamlingen är genomförd med informanternas samtycke och åtgärder är vidtagna för att informanterna inte ska vara identifierbara. Det insamlade materialet används uteslutande i denna undersökning.

7. Resultat och analys

De teman som framträder i materialet är: Elevinteraktion i skrivundervisningen, Att lära sig tillsammans och prestera ensam, Sammanhållning och stöttning lärare emellan och Vetenskapligt och formellt skrivande i sammanhang utanför gymnasiet. Dessa presenteras i enskilda delkapitel i kapitlet Resultat och analys. Inom de fyra temana redovisas resultaten med hjälp av referat och exemplifierande citat från intervjuerna. Varje citat är försett med ett nummer samt namnet på den informant som yttrat det. Resultaten analyseras därefter tematisk med hjälp av Lave och Wenger samt Wertschs teorier.

7.1. Elevinteraktion i skrivundervisningen

Alla tillfrågade lärare i undersökningen betonar vikten av interaktion elever emellan i skrivundervisningen, i form av pararbeten, kamratrespons samt diskussioner i helklass om texters uppbyggnad och språkliga drag. Samtliga arbetar återkommande med dessa typer av arbetssätt. I vissa fall stöter de på motstånd från eleverna.

Mats på Syrenskolan betonar vikten av att arbeta med diskussioner, respons och andra typer av interaktion mellan elever samt mellan elever och lärare (se citat 1 och 2). Eleverna uppmuntras att använda sig av varandra i arbetet med en text men ansvarar sedan själva för slutprodukten.

Citat 1: Jag kan tycka att texter får man jättegärna jobba, det får jättegärna vara en process där flera personer... Sen är ju var och en ansvarig för den texten när man väl är klar. Då är det ju skribenten som måste ansvara för den. Men jag kan tycka att det är jättebra att man använder sig av varandra och av mig för att processa fram en text. (Mats)

De kollaborativa arbetssätten är dock inte alltid uppskattade av eleverna.

Citat 2: Jag tror att det är bra att man bearbetar texter tillsammans. Sen även under skrivprocessen om man tänker sig längre bort i skrivprocessen när man väl har skrivit och gjort utkast och så jobbar de ju jättemycket med responsläsning och så va, att ge varandra respons. Vilket är väldigt svårt för elever men också, eller väldigt svårt, det är lite olika men de lär sig ju. Många tycker inte det är så kul heller. [...] Men det är lite läskigt att någon annan ska läsa min text och sådär men oftast om man bara gör det som ett naturligt inslag och liksom det ska bara göras, då blir det liksom att det bara händer. Och då gör det det. (Mats)

Katarina på samma skola arbetar även hon gärna med såväl gemensamma diskussioner före skrivandet som kamratrespons i slutet av processen. Läsning och diskussion inför skrivandet är ett återkommande drag i hennes undervisning (se citat 3). Hon använder sig bland annat av de projektgrupper om 6 elever, som eleverna på skolan tillhör och arbetar i under projekt av olika, och ofta ämnesövergripande, slag.

Citat 3: Jag tycker om att blanda det väldigt mycket. Jag tycker att de lär sig väldigt mycket av att vara två och två och diskutera före projektgruppen. Så ofta tror jag att mitt steg går från liksom först tänka själv, sen i par, lyfta kanske ytterligare någonting i projektgruppen när de har tänkt två och två att kanske alla projektgrupper säger någonting till klassen, som de har diskuterat. För att också lära sig av varandra. [...] Sen kommer man ju till situationer när man måste skriva själva texten ensam men där har jag ju också jobbat med kamratbedömning efter språksociologiartikeln de skrev som ett prov. (Katarina)

Den tredje läraren på Syrenskolan, Frida, arbetar inte genomgående på ett sätt med skrivundervisningen men hon uppskattade särskilt arbetet med en längre skrivprocess där eleverna visserligen skrev egna texter men arbetade fram dem med hjälp av varandra och henne (se citat 4).

Citat 4: De skrev ju själva men de hade hjälp av sin skrivgrupp hela tiden så att när de inte kom på argument så fick gruppen hjälpa till med det. Och sen så när de hade skrivit en bit så fick de byta texter med varandra och läsa igenom och ge feedback. Men lite sådär för att de är ju så att man fastnar och då skulle skrivgruppen vara helt insatt liksom i vad de hade för ämnen och kunna hjälpa till. (Frida)

De två lärarna Marie och Sigrid på Häggskolan arbetar båda uttalat med cirkelmodellen som är en undervisningsmodell för skrivundervisning inom genrepdagogen (se citat 5). Cirkelmodellen syftar till att introducera en texttyp (genre) genom ett antal steg innehållande diskussioner i helklass, skrivande i mindre grupper eller par och slutligen individuellt skrivande.

Citat 5: Så cirkelmodellen det är hur man går till väga då när man ska lära sig en ny genre. Och då är det ju ofta det här att man provar tillsammans och sen kanske man provar två och två och sen kanske man skriver själv liksom. I det stora hela är det så. Och sen så plockar många lärare russin ur kakan och det gör jag också för att cirkelmodellen är det ju ganska många steg. Det är, man ska prata om grammatiknivå och språk och det finns ganska många steg. Men där kan man ju, jag gör inte alla jämt. Det beror på vad jag har för klass, hur duktiga de är och så vidare. [...] De jag alltid kör är väl att man alltid, när det är en

ny genre så går jag alltid igenom först, sen får man alltid skriva två och två eller i grupp innan man skriver själv. (Marie)

Även Sigrid ser fördelar med att låta eleverna arbeta tillsammans i cirkelmodellen och arbetar främst med parskrivande i den del av modellen där skrivandet är kollaborativt (se citat 5 och 6).

Citat 6: Med par så får jag hälften så många texter att läsa och de får någon att prata med och det blir skitbra samtal tycker jag när jag hör dem. Jag blir så glad. (Sigrid)

Både Marie och Sigrid tror att det återkommande arbetssättet samt de interaktiva dragen där eleverna får ta stöd av varandra kan skänka eleverna trygghet (se citat 7 och 8). Av särskild vikt blir denna trygghetskänsla när nya och kanske svårare texttyper och skrivuppgifter dyker upp.

Citat 7: Då tänker jag att det är jätteviktigt att ha någon. Dels att man är trygg i arbetsformen så att man slipper stressa upp sig över det, för det finns så mycket annat att stressa upp sig över när man möter en sådan utmaning. Men också att man har någon att finna stöd hos. Eller flera då. Om man både har en kamrat och man har mig. (Sigrid)

Citat 8: Jag tycker att det är en ganska bra modell för att de dels känner de igen modellen så de vet att när man ska lära sig en ny genre, då vet de att den här stöttningen, scaffoldingen liksom, om du ska prata lärtoribegrepp, att de kan den och de vet hur den går till och då behöver de inte bli såhär uppsjaskade och ja, men: "Jag fattar inte" och så. [...] Jag tycker att den funkar bra och jag har liksom inte stött på patrull ännu. Det kan ju vara så att om jag stöter på en klass där det inte funkar ja men då måste jag ju vända mig till forskningen igen och kolla okej men vad finns det för annat då. (Marie)

På Häggskolan arbetar lärare med samma klass från första till tredje årskurs och de arbetar med ett så kallat blockschema med tre efterföljande lektionstimmar inom samma ämne. Enligt Marie ger detta goda förutsättningar att arbeta fram en klassrumskultur kring skrivundervisningen. Hon arbetar för att skapa en kultur där elever vågar svara på frågor och dela med sig av och ta emot respons av varandra. I de flesta fall är denna kultur inarbetad i den tredje årskursen men i en av hennes nuvarande klasser har det inte fungerat lika bra (se citat 9).

Citat 9: Det arbetet jag lägger ner det bär ju frukt och jag kan veta att jag kanske kan få offra hela ettan för att försöka få in det här men sen när de har lärt sig hur jag funkar och hur jag vill att undervisningen ska vara och vad vi ska vara för varandra i klassen, då ser jag ju det mer i tvåan och sen i trean så är det ju klockrent, det är inga problem. Men det tar ju tid, såklart. [...] Jag har fyra klasser nu. I tre av dem funkar det exemplariskt. I en av klasserna är det lite svårare. Så. De är väldigt, de är mer i skolan av sociala skäl än att plugga så det är lite svårt. (Marie)

Analys – Elevinteraktion I skrivundervisningen

Möjligheterna till att skapa och upprätthålla ett ömsesidigt engagemang genom meningsfull interaktion är en förutsättning för en välfungerande praktikgemenskap. Såväl den delade repertoaren som det gemensamma uppdraget har sin grund i interaktion deltagarna emellan, där roller, identiteter och kompetenser får utforskas och omförhandlas. I informanternas beskrivningar av arbetssätt, metoder och avvägningar i skrivundervisningen framträder en bild av möjligheterna till ett ömsesidigt engagemang i praktikgemenskapen svenskklassrummet. Samtliga tillfrågade lärare beskriver fördelar med att på olika sätt låta interaktion mellan elever bli en resurs i skrivundervisningen. I samtal, kollaborativt skrivande och kamratrespons får eleverna utforska sitt skrivande, och därigenom sina och andras identiteter, roller och kompetenser i anslutning till skrivandet.

Interaktionen kan erbjuda eleverna en möjlighet att utveckla en delad repertoar och ett gemensamt uppdrag men är begränsad till det utrymme läraren tillåter. De interaktiva arbetssätten är i sig en del av den delade repertoaren och dessa arbetssätt bestämmer läraren över, emellanåt trots uttryckligt motstånd från eleverna. Läraren har en unik roll i praktikgemenskapen i och med sin maktställning, ansvar och kompetens. De tillfrågade lärarna i denna undersökning använder i stor utsträckning denna maktställning till att arbeta med elevinteraktion i skrivundervisningen vilket kan anses gynna deltagandet i praktikgemenskapen svenskklassrummet samtidigt som makten de utövar över arbetssätten i sig kan anses negativt för det ömsesidiga engagemanget och de lika villkoren för deltagandet. Marie och Sigrid arbetar exempelvis med cirkelmodellen som erbjuder såväl en repertoar i form av arbetssätt och genrer som en form av gemensamt uppdrag då genrepedagogiken är ett sätt att tolka och arbeta utifrån kursmålen (se citat 5 och 6). De två lärarna upplever att detta skänker eleverna trygghet (se citat 7 och 8). Marie påpekar att hon inte har ”stött på patrull” från någon klass vilket antyder en öppenhet mot att låta eleverna delta i förandet av arbetssätt, även om hon i ett sådant fall skulle tillfråga forskning snarare än eleverna (se citat 8).

Vad gäller den mer övergripande kulturen Marie velat utveckla tycks hon dock ha stött på patrull i den klass där eleverna tycks gå i skolan av mer sociala skäl (se citat 9). Eleverna i gruppen har av någon orsak inte varit lika mottagliga för den typen av skrivundervisningskultur med fokus på lärande genom samarbete hon har försökt arbeta fram. I denna grupp tycks en alternativ kultur ha utvecklats vilket är det intressant att reflektera över utifrån Lave och Wengers teoretiska ramverk. För att bygga upp lärdomar som deltagarna i en praktikgemenskap kan ta med sig till andra sammanhang måste deltagarna investera en del av

sitt identitetsbyggande i gemenskapen. Genom att göra sig själva till en del av gemenskapen kan lärdomarna från deltagandet bli en del av eleverna, och finnas kvar som en del av deras identiteter. Därför måste skolan erbjuda goda möjligheter till identitetsskapande genom deltagande och vara uppmärksamma på vilka andra typer av identitetsskapande sammanhang eleverna annars väljer att söka sig till.

En lärare kan dock inte åsidosätta skolans och kursplanens agenda och mål för praktikgemenskapen till förmån för elevers motstridiga önskemål om identitetsskapande. Om eleverna vill bygga upp en praktikgemenskap och de egna identiteterna kring renodlade sociala mål och aktiviteter kan skolan självklart inte tillmötesgå detta om det innebär att eleverna inte får en chans att utveckla de kunskaper som kursmålen kräver. Maries arbete med klassrumskultur och skrivargemenskaper (se citat 9) tyder dock på att en lärare i många fall (men inte alltid) kan driva på utvecklingen av praktikgemenskapens gemensamma uppdrag så att den sammanfaller med skolans och kursens mål. Genom konflikter så väl som samförstånd, och med hänsyn till kursmål och andra omgivande förutsättningar, skapar praktikgemenskaper sin egen förståelse för hur kurserna i svenska ska genomföras. I en klassrumsgemenskap kan kanske lärarens inflytelserika särställning i denna process ses som en del av de omgivande förutsättningar som inte går att rubba utan endast hitta ett sätt att förhålla sig till.

7.2. Att lära sig tillsammans och prestera ensam

Hos några av informanterna återkommer ett specifikt mönster för hur elevinteraktionen användes samt vilka begränsningar dessa arbetssätt trots allt har. En uppdelning mellan lärande och presterande i skrivundervisningen uppenbarar sig och anknytningen till det individuella respektive kollaborativa arbetet är tydlig.

Frida är kluven inför metoden med processkrivning. Trots upplevelsen av att eleverna lärde sig mycket och lyckades bra med sina texter kvarstår en frågan om vad lärdomarna och framgångarna kan innebära (se citat 10).

Citat 10: Jag tycker det är svårt det där för det blev ju jättebra texter tyckte jag när jag skrev sådär processliknande. Samtidigt som det känns, och det har jag resonerat med kollegor om, liksom att visst, för det handlar väl framförallt om de höga betygsstegen, är det tänkt att man ska kunna klara av att genomföra det nationella provet - texten också på egen hand, med hjälp av den hjälp man har fått tidigare igenom kursen där det både är kamrater och sådär. Det går inte att skriva en jättemisslyckad text på nationella men att man har skrivit en superbra text när man har skrivit under lektionstid och haft flera veckor på sig och haft ett sådant här processkrivande kanske. Så har man resonerat. (Frida)

Tanken om att koppla ihop själva prestationen med det individuella skrivandet återkommer hos de två lärarna Sigrid och Marie på Häggskolan (se citat 11 och 12). Även hos dem finns som sagt en genomgående tanke om att låta eleverna bli resurser för varandra samt att som lärare själva vara ett stöd genom skrivprocessen. Det är dock det individuella skrivandet som bedöms summativt, det vill säga summerande, snarare än formativt, det vill säga med syfte att forma den vidare undervisningen och skrivutvecklingen.

Citat 11: Det är väldigt formativt ända fram tills man skriver själv. Där får man ett summativt betyg men sen kan man ju jobba med det formativt ändå för att kunna ta sig vidare såklart. Men att man alltid skriver tillsammans med minst en till när man håller på att lära sig genren. (Marie)

Liksom Marie ser Sigrid ett samband mellan det elevkollaborativa skrivandet och själva lärandet medan det individuella skrivandet står för prestation och uppvisande av lärdomarna. Det individuella skrivandet ger henne inte minst det bedömningsunderlag hon behöver (se citat 12).

Citat 12: Det som är kvar då är det individuella skrivandet. Det är det examinerande det är det som betygssätts. Det är där man ska visa vad man kan liksom utifrån det man har gjort i cirkeln då. Och där är det viktigt för mig att den textens skrivs i skarpt läge, som det heter, i klassrummet under kontrollerade former. (Sigrid)

7.3. Analys: Att lära sig tillsammans och prestera ensam

Utifrån den klassiska föreställningen om lärande som internalisering av kunskap är det inte märkligt att förvänta sig att eleverna ska kunna internalisera kunskaper i interaktion med andra och sedan plocka fram dem i ett annat, under mer individualiserade former. Att strukturera undervisning för att skapa individuella bedömningsunderlag måste även förstås i den kontext skolan och skolsystemet i stort utgör. Lärare har i uppdrag att betygssätta individuella elever utifrån kriterier som inte ger mycket utrymme för att tolka förmågorna som något eleverna kan uppvisa kollaborativt.

Lärande genom deltagande i en praktikgemenskap bygger å andra sidan till stor del på interaktionen mellan deltagare. Främst gynnas lärandet av att nykomlingar interagerar med mer erfarna deltagare. De formella rollerna elev och lärare tycks överrensstämma väl med nykomlingen och den erfarna deltagarens roll. En möjlig tolkning av detta är att interaktionen mellan lärare och elev är mest essentiella för lärandet. Lave och Wenger betonar dock att rollerna inom en praktikgemenskap är föränderliga och aldrig simpelt dualistiska, trots den övergripande uppdelningen i nykomlingar och erfarna deltagare. Det tycks inte finnas något

som säger att elever inte skulle kunna fungera som mer erfarna deltagare för varandra, i olika situationer och i arbeten som kräver olika former av kompetenser och rollfördelningar.

Då lärarna sedan efterfrågar individuella prestationer kan detta kanske ses som ett sätt att efterforska i vilken mån den enskilda eleven har tillägnat sig gemenskapens repertoar. Teorin om lärande i praktikgemenskaper frångår inte möjligheten för elever att individuellt uppvisa kunskaper. Deltagande handlingar kan vara socialt situerade i gemenskapen utan att ske i direkt interaktion mellan medlemmar. Frågan är dock vad detta innebär för de delar av repertoaren som utgörs av interaktion med andra människor. Sättet att arbeta på, i detta fall sättet att skriva på, går inte att separera från lärandet och inte heller från kunnandet. Det individuella skrivandet, ”i skarpt läge” som Sigrid uttrycker det (se citat 12), innebär en frånvaro av de arbetssätt deltagarna tidigare använt sig av. Det innebär en frånvaro av den repertoar, eller de verktyg som utgörs av eller innefattar interaktion med andra människor. Detta är verktyg som aldrig kan internaliseras. Vad innebär det för deltagandet att skrivandets förutsättningar ändras och blir mer individuella, när kunskaperna ska visas upp?

7.4. Sammanhållning och stöttning lärare emellan

Lärarna betonar på olika sätt vikten av sammanhållning och stöttning lärare emellan. På ett nationellt plan upplever flera av lärarna att de nationella proven i svenska har en sammanhållande effekt. Hos några av dem finns dock en medvetenhet om att de nationella proven av andra anses styra lärarna för mycket. Bland lärarna framkom även behovet av stöd och sammanhållning mellan lärare på den enskilda skolan.

Mats är en av de lärare som uppskattar de nationella provens generella inflytande över svenskklärarkåren (se citat 13).

Citat 13: Jag tycker faktiskt att det är bra, i och med att det håller ihop ämnet på nationell nivå någonstans. (Mats)

Även Sigrid ser en fördel med de nationella provens inflytande, på såväl nationell som personlig nivå (se citat 14).

Citat 14: Jag tycker att det nationella provet är bra för mycket. För rättning i leden för lärarna i Sverige. För tydliggörande av kunskapskraven. För likvärdighet. Ja, det är väl det som är på nationell nivå men för mig personligen så är det ett jättebra kvitto på hur det har gått. (Sigrid)

Sigrid gillar lärarnas sambedomning av texter och den chans det ger lärarna att dra lärdomar av varandra (se citat 15). Självt ser hon sig som en hård lärare som kan dra nytta av att lära sig av de lärare som ser fler styrkor i elevtexterna.

Citat 15: Jag sitter alltså med en hög och så sitter vi och rättar samma texter av varandra, helt oberoende och sen har vi ett möte och liksom diskuterar: ”Jag satte det här. Vad satte du?” och argumenterar för vår sak. Och det är, det tar tid men det är ett fantastiskt lärtillfälle, det är ett bra sätt att få syn på: Vad har jag för käpphästar som jag kanske överbetonar? Och vad ser andra som jag kanske missar? Och för min del så blir det ju mest att andra är väldigt bra på att se styrkor kanske. Eftersom jag är den här värsta läraren. (Sigrid)

Frida ser även hon de nationella proven som ett direkt stöd i utformningen av sin undervisning (se citat 16).

Citat 16: Så jag tycker att allt jag genomfört med nationella prov har hjälpt mig att förstå vilken nivå som man förväntar sig på vad en elev i årskurs ett ska ha på sitt skrivande. Och jag har jobbat lite här och inspirerats lite av hur de skriver sina uppgifter också. Och använt i andra uppgifter för att jag tycker det skapar någon tydlighet ändå och annars har jag lätt att glömma bort att... de skriver tydligt ut vem mottagaren är och såhär hur man ska ange källa och sånt. Jag tittar på den bara för att få med allting och då blir det väl lite liknande upplägg. (Frida)

Lärarsammanhållning på skolan eller nationellt är ingenting hon tycks få av arbetet med de nationella proven. Detta är istället något hon överlag upplever en brist på. Som ny lärare saknar hon det stöd svensklärare på samma skola kan vara för varandra (se citat 17).

Citat 17: Jag har alltid haft svenska men det känns lite som att, det är väl på den här skolan att det blir, vi jobbar så mycket i projekt och då tar projekten väldigt mycket tid. Vi har inte lika mycket tid till ämnesträffar liksom. Så att vi, jag tror att på andra skolor så har man mer såhär att vi ses en gång i månaden alla svensklärare, eller kanske inte en gång i månaden men oftare och hos oss blir det kanske en gång per termin, man ses liksom svensklärare. Så där har jag nog känt mig lite ensam ibland, som ny här kanske och i hur man ska lägga upp till exempel skrivundervisningen. För jag har mer kört lite på egen hand. (Frida)

Hos Sigrid, Marie och Katarina återfinns en medvetenhet om att de nationella proven kan anses styra lärarna i samma riktning i för hög utsträckning (se citat 18, 19 och 20). Varken Katarina eller Marie tycker att det ligger något i kritiken (se citat 18 och 19).

Citat 18: Jag tror det är bra för att alla lärare tvingas arbeta med de här viktiga förmågorna. För att våra mål ändå är, vi är så fria att gestalta vår undervisning precis hur vi vill. Jag tror att det här ändå kan ge en bra bas att det här ska alla få med sig om man har gått den här kursen. Jag ser inte det som styrande för mig. Jag jobbar ändå inte bara med det. Ibland så ser man den här faran med nationella att då kommer lärarna bara strunta i allt annat och så kommer de bara jobba mot proven. Jag ser inte det som, varken något som har hänt eller någon fara för min del att jag känner mig låst utan jag tycker att jag ändå är jättefria i att välja stoff som vi arbetar med utifrån gruppen. (Katarina)

När det kommer till de nationella proven har Marie en särskild ställning i och med hennes arbete på Skolverket med att utforma provet och hon är medveten om att detta antagligen influerar hennes uppfattningar om proven (se citat 19).

Citat 19: Det är klart att många säger såhär: "Nationella proven styr för mycket" och sådär. Och det tycker inte jag att det gör. Nu kanske jag är lite partisk då eftersom jag är med och konstruerar dem med jag tycker att det är bra prov. Framförallt trean som jag jobbar med, jag jobbar inte så mycket med ettans prov, jag jobbar med treans prov. Och jag tycker att det är bra. (Marie)

Sigrid är mer självkritisk till sitt eget förhållningssätt till de nationella provens roll i undervisningen (se citat 20).

Citat 20: Jag gör nog allt det där som man säger att prov är dåligt för i skolan. [...] Jag anpassar min undervisning jättemycket efter provet är jag rädd. Det kan man ju analysera vad det beror på. Om det liksom är, det nobla kan man ju säga är att det, att intala mig att jag drivs av en omsorg om elever att eleven ska klara provet. Att de därför får skriva läsarlägg till exempel i svenska ett redan på höstterminen. [...] Ja, det är en vanlig texttyp som dyker upp i delprov c. Den har under mina yrkesår alltid kommit med. Så att de ska vara bekanta med den texttypen sådär. Mindre nobelt är väl om det finns en prestige hos mig att jag vill att mina elever ska klara sig att jag därför drillar dem stenhårt i vad som kommer på provet. (Sigrid)

7.5. Analys - Sammanhållning och stöttning lärare emellan

De praktikgemenskaper som skapas i olika klassrum uppkommer inte i ett vakuum. Runt omkring finns den samhälleliga kontexten som inte minst utgörs av skolsystemets regler och riktlinjer, inklusive de nationella proven. Lärarna förhåller sig till de nationella proven i sin undervisning. Några av dem förhåller sig även till den kritik de upplever finns mot provet som del av undervisningen (se citat 18, 19 och 20). Från deras håll tycks ingen konflikt finnas mellan deras val i utformningen av undervisningen och dessa omgivande förutsättningar.

För lärare är klassrumsgemenskaperna inte de enda typerna av gemenskaper på skolan. Sammanhållning lärare emellan är viktigt för lärarna på olika sätt. Denna undersökning syftar inte i första hand till att undersöka vilka olika praktikgemenskaper lärare kan tänkas tillhöra och i materialet finns inte heller mycket att lyfta fram för att diskutera detta. Sigrids positiva erfarenheter av sambedömning (se citat 15) kan dock mycket väl tolkas som positiva erfarenheter av att lära sig genom deltagande i en praktikgemenskap och Frida upplevelse av att svensklärargemenskapen på skolan hamnar i skymundan (se citat 17) tyder på en längtan efter denna typ av lärande. Kanske är det inte heller en slump att Sigrid och Frida är de lärare i undersökningen med kortast tid i yrket. Även lärare kan inneha rollen som nykomling i en praktikgemenskap och lära sig av att interagera med mer erfarna lärare.

En mer generell syn på lärares gemenskapande visar dock att samvaro och stöd lärare emellan är av betydelse för de tillfrågade lärarna. De nationella proven utövar ett sammanhållande inflytande över svenskämnet och lärarnas undervisning. Över lag uppskattar lärarna de nationella provens inflytande. Motståndet mot detta inflytande är närvarande men i

formen av andra människors åsikter. Sigrid uppvisar visserligen en viss oro för att de nationella proven skulle influera henne att gör val av, som hon kallar det, ”onobla” skäl (se citat 20). Även hon uppskattar dock provens inflytande över svensklärarna i stort och värderar som sagt även de lokala formerna av sammanknyttande inflytande proven i har genom arbetet med sambedomning (se citat 15).

7.6. Vetenskapligt och formellt skrivande i sammanhang utanför gymnasiet

I skrivundervisningen förhåller sig samtliga lärarna till vad de upplever som samhällets krav på skrivande. Hos dem alla finns en medvetenhet om vikten av att göra skrivundervisningen relevant för de typer av skrivande som väntar eleverna efter gymnasiet.

Marie menar att formellt och vetenskapligt skrivande och genrer har fått ett större utrymme i de senaste kursplanerna från 2011 (se citat 21). Detta gynnar enligt henne förberedelserna för att skrivandet i elevernas framtida högskolestudier.

Citat 21: Jag har haft jättemånga elever som har hört av sig efter trean och börjat på universitetet:” Tack! Jag har fått så stor användning för det jag har lärt mig”. Och det är ju på något sätt, det är det ultimata kvittot. För vi ska ju lära eleverna, jag brukar säga för livet efter detta, det betyder ju inte döden men det finns ju ett liv efter gymnasiet också. Nej, men liksom att de ska ha användning av det de lär sig och det är det jag tycker är skönt med de nya kurserna jämfört med de förra kurserna. De förra kurserna var mer kreativa om man tänker gamla, svenska b, svenska c. de var mer kreativa och personliga och många saknar ju det i de här kurserna och tycker att det är så himla vetenskapligt och lite torrt. Men om man tänker vad målet är, då återigen baklängesplanering, att de ska klara sig bra på universitetet. Och det gör de med det vi lär dem. (Marie)

Även Mats ser fördelarna med denna fokusering, även om han kan sakna de mer kreativa dragen från tidigare styrdokument (se citat 22). Trots värdet av det kreativa skrivandet ser dock även han dess begränsningar.

Citat 22: Krönikor och noveller kan man jobba lite med i ettan till exempel, det gör vi nog gärna det är ju ganska roligt men det är ju lite svårt att hitta, att egentligen hitta belägg i styrdokumenten för att skriva novell. [...] Jag tror att det finns alltid vinster att göra, det tror jag. Men att skriva noveller eller berättelser av olika slag är ju ingenting som efterfrågas i den så kallade verkliga livet, varken i högskolan eller i arbetslivet utan där är det ju utredningar oftast av olika slag, eller argumenterande texter. Det är oftast det man laborerar med utanför skolan. Så novellskrivande är ju bara, det är ju roligt och man kan få kanske greppa den litterära genren novell tydligare, om man också får skriva det. Men som sagt jag tror inte att alla elever varken tycker om det eller får ut så mycket av det. Men jag tror ganska många ändå, det tror jag. (Mats)

Även Sigrid menar att de friare formerna för skrivande i en viss utsträckning måste ge vika för den typ av textproduktion som förväntas av eleverna ute i samhället (se citat 23).

Citat 23: Även om jag skulle kunna uppbåda i mig själv att såhär jamen det finns många sätt att skriva en bra text och alla texter har fina kvaliteter och se väldigt positivt på det så tänker jag att vi ska ju också släppa ut våra elever i ett samhälle som är ganska hårt och kallt. Och då kan det vara schysst om de har fått så bra möjligheter som möjligt att delta i skriftliga utbyten, i så många sammanhang som möjligt. Jag menar chatta kan de ju redan men att man ger dem så mycket verktyg som möjligt i deras formella skrivande. (Sigrid)

Frida tillkännager behovet att arbeta med vissa typer av texter i syfte att förbereda eleverna för högskolan men upplever att detta kan leda till en viss likriktning (se citat 24).

Citat 24: I kursplanerna och så, så ger de exempel på argumenterande och sen så är det liksom vetenskapliga texter som utredande ändå är men det går ju ändå in andra texter där också. Texttyper. Men som vi kanske inte är så duktiga på att ta till vara på liksom utan det blir... Men jag tror att det är på den här skolan, generellt så är vi väldigt inne på att vi ska förbereda eleverna för högre studier, känns det som. Och att det blir att i trean så behöver de mycket sådana typer av utredande texter och även något PM inför gymnasiearbetet. Så det är mycket som har blivit sådär lite väl likriktat ibland. (Frida)

Mats upplever även denna likriktning i de nationella provens skrivdel såsom den ser ut efter bytet till de nya kursplanerna (se citat 25).

Citat 25: Ja, jag tycker oftast att nationella proven är väldigt bra, jag tycker att de speglar väldigt bra... Sen tycker jag det är tråkigt i den nya, alltså i gyll att det bara är en textgenre att skriva i och det är det vetenskapliga PM:et, det tycker jag är lite tråkigt. Det var roligare innan för då var det fler ämnen, då kunde det vara debattartiklar, krönikor. (Mats)

Katarina inspireras av de nationella provens konstruktion för att formulera skrivuppgifter som får eleverna att närma sig skrivande i autentiska sammanhang (se citat 26).

Citat 26: Sen har jag under kursen kanske haft två, max tre större skriftliga uppgifter som har legat under dubbelpass som har varit examination och som har varit inskrivna i provschemat. Men då har jag försökt alltid att formulera det väldigt mycket ungefär som ett nationellt prov kan vara formulerat, att de har ett tydligt: Du ska skriva en artikel till en tidning om språk i samhället idag. [...] Dels för att de ska känna igen det men också för att det nationella provet ofta försöker skapa någon halvautentisk situation att det här är ett sammanhang som du skriver i och då får man in det här tänkandet på en mottagare till exempel. Du får in kanske formatet genre på ett naturligt sätt. (Katarina)

7.7. **Analys - Vetenskapligt och formellt skrivande i sammanhang utanför gymnasiet**

Med Lave och Wengers terminologi kan man säga att lärarna strävar efter att praktikgemenskapens repertoar och gemensamma uppdrag ska närma sig de typer av repertoarer och uppdrag som finns i praktikgemenskaper vid högre studier. Samtliga lärare påpekar vikten av att skrivuppgifterna anknyter till kontexter utanför skolan. Med Wertschs ord är det de medierande verktygen inom vetenskapligt skrivande som lärarna vill hjälpa eleverna att bemästra och appropriera. Wenger menar även att lärandet måste knytas till

deltagarens identitet för att på så sätt följa med denne. Med tanke på detta är det specifikt approprieringen som då måste till då det är genom appropriering som deltagaren knyter ett medierande verktyg till sin identitet.

Med detta i åtanke blir det särskilt intressant att några av informanterna i någon mån ställer det kreativa och kanske mer personliga skrivandet mot det vetenskapliga och formella (se citat 21, 22 och 23). Frågan är om skrivundervisningen förlorar något i fråga om personligt engagemang och möjlighet för eleverna att bygga sin identitet kring skrivandet med denna fokusering. En oro för detta kan eventuellt skymtas hos Mats och Frida som tycks uppleva att något trots allt går förlorat när skrivandet fokuserar några få texttyper för att förbereda eleverna för högskolan (se citat 22 och 24). Kanske kan anknytningen till det vetenskapliga och högskolevärlden i stort dock erbjuda lockande möjligheter till identitetsutveckling hos de elever som siktar mot att fortsätta sina studier. Om så är fallet kan anknytningen till framtida potentiella praktikgemenskaper för deltagarna mycket väl ge dem den koppling som behövs för att inte gymnasiekurserna i svenska bara ska lära eleverna hur man skriver inom ramen för gymnasieskolan.

8. Sammanfattning och diskussion

Det övergripande syftet för denna undersökning är att belysa potentialen och begränsningarna för lärande genom deltagande i praktikgemenskaper i skrivundervisningen på gymnasiet. I fokus för undersökningen står svensklärarna och de möjligheter, skrivdidaktiska föreställningar och omgivande ramfaktorer som påverkar deras utformning av undervisningen. I undersökningen framkommer såväl ett utrymme som begränsningar för lärande genom deltagande i praktikgemenskaper. I utformandet av undervisningen förhåller sig lärarna till såväl skolans ramverk och samhällets förväntningar på skrivande som elevernas inställningar till undervisningen. Nedan diskuteras undersökningens resultat utifrån dess två frågeställningar.

8.1. Frågeställning 1: Vad i lärarnas utformning av skrivundervisningen på gymnasiet gynnar lärande genom deltagande i praktikgemenskaper?

Lärarnas utformning av skrivundervisningen påverkar såväl förutsättningarna för praktikgemenskapen i svenskklassrummet som förutsättningarna för relevanta kopplingar till gemenskaper och sammanhang utanför klassrummet.

8.1.1. Lärande genom deltagande i klassrummets praktikgemenskap

Utrymmet för lärande genom deltagande i praktikgemenskaper finns i arbetet med skrivande i svenskklassrummen som lärare och elever i en klass genomför tillsammans. Klassen blir en praktikgemenskap i vilken eleverna kan delta genom interaktion. Interaktion mellan elever, där elever bidrar till varandras skrivutveckling med sina erfarenheter och perspektiv används av samtliga lärare. Enligt lärarna i undersökningen kan elevinteraktionen utgöra en trygghet, en hjälp med idéutveckling, ett bollplank i utformandet av texter samt en källa till perspektiv på hur en färdig text kan utvecklas. Denna uppfattning hos lärarna går väl i linje med forskning av Storch (2005) och Dysthe (2002) som påvisar framgångar i lärande som sker med hjälp av elevinteraktion.

Lärarnas olika sätt att låta eleverna bli resurser för varandra i skrivandet har en dubbel betydelse i praktikgemenskaperna. För det första utgör interaktionen grunden för upprätthållandet och utvecklande av praktikgemenskapen. För det andra utgör den arbetsätt i praktikgemenskapen, det vill säga en del av den delade repertoaren i skrivandet och eventuellt även en del av det gemensamma uppdraget som rör skrivandet och skrivutvecklingen. De fall då läraren genomdriver eller försöker genomdriva de interaktiva arbetsätten mot elevernas vilja utgör därför intressanta dilemman för förespråkaren av lärande genom deltagande i praktikgemenskaper. Interaktionen ger som sagt möjligheter för eleverna att delta och bidra med sin syn på, och sina erfarenheter av, skrivande vilket kan ge avtryck i gemenskapens delade repertoar och gemensamma uppdrag. Deras brist på inflytande över arbetsätten innebär dock att deltagandet i formandet av gemenskapens repertoar och uppdrag begränsas.

Lärandet sker inte minst då de interagerar med mer erfarna medlemmar av praktikgemenskapen. Vilka dessa mer erfarna medlemmar kan vara är dock inte självklart i ett klassrum. Läraren kan tyckas vara den erfarna deltagare alla elever bör vända sig till. Lärarna i undersökningen upplever dock att eleverna får ut mycket av att arbeta med varandra i skrivundervisningen. Då elever utvecklar sina kunskaper borde detta dessutom innebära att de blir alltmer erfarna deltagare i gemenskapen. Med tanke på rollernas och kompetensernas föränderlighet i en praktikgemenskap är det inte konstigt att anta att elever kan stötta och bli stöttade av varandra i olika skeden och uppgifter. I Randahls avhandling om elevers val av resurser i skolskrivandet framgick även att såväl, lärare och föräldrar som klasskamrater ingick i elevernas främsta val av resurser i skrivandet (2014, s. 182- 207). Såväl lärare, i denna undersökning, som elever, i Randahls studie, tycks se potentialen i att låta elever dela med sig till varandra av erfarenheter och kompetens.

Eleverna i Randahls studie var fria att använda andra människor som resurser i skrivandet. Några av lärarna i denna undersökning begränsade dock elevinteraktionen till de skeden av undervisningen som syftar till lärande snarare än prestation och lät eleverna prestera under individuella former. Tillvägagångssättet är förståeligt med tanke på skolans utformning där individuella elever bedöms och betygssätts och går hand i hand med den klassiska synen på lärande som internalisering. Med utgångspunkt i lärande genom deltagande i praktikgemenskaper blir uppdelningen av de gemensamma lärande och den individuella prestationen problematisk. Om deltagandet ser annorlunda ut när eleverna ska prestera får de inte möjlighet att visa upp vad de har lärt sig, alltså att skriva i interaktion med varandra.

8.1.2. Lärande för sammanhang utanför klassrummets praktikgemenskaper

För att eleverna ska kunna ta med sig lärdomarna och använda dem i nya sammanhang behöver de även investera identitetsskapande i deltagandet. Flera av lärarna i undersökningen strävar efter att hjälpa eleverna att ta till sig vetenskapliga genrer och kunskaper kring formellt skrivande. Detta innebär att identitetsutvecklingen även måste gå hand i hand med denna typ av skrivande.

Ett annat problem med den individuella prestationen framträder i ljuset av Dysthes sammanställning av forskning som uppvisar skillnader mellan skrivandet i studier och arbetsliv (2007, s. 15-18). De mer kollaborativa skrivprocesserna i arbetslivet är obekanta och svåra att bemästra för de som under studietiden alltid förväntats prestera individuellt. Frågan är vad det ger eleverna att lära sig de interaktiva arbetssätten men att dessutom lära sig att dessa arbetssätt inte bör användas när det verkligen gäller och syftet är prestation snarare än lärande.

I denna undersökning berörs främst övergången från gymnasieskolans kontext till högskolans och formellt skrivande. Lärarna vill i skrivundervisningen förbereda eleverna för skrivandet på högskolan genom att utrusta dem med kunskaper om vetenskapligt och formellt skrivande, exempelvis genom bemästrandet av vetenskapliga genrer. Några av lärarna uppskattar därför att det mer personliga och kreativa skrivandet i tidigare kursplaner har ersatts av formellt och vetenskapligt skrivande. Dessa typer av skrivande är vad som kommer att krävas av eleverna ute i samhället. Såväl lärarna, kursplanerna och teorin om praktikgemenskaper tycks vara i samklang gällande idén om att skolan måste anpassa sig efter detta för att behålla den viktiga anknytningen till omvärlden och relevantgöra utbildningen.

Eleverna förväntas därmed appropriera genrer och kunskaper som formellt skrivande ställer krav på. För att kunskaperna ska kunna flyttas från en kontext till en annan krävs det

just att eleverna approprierar och sammanknyter kunskaperna med den egna identiteten. Såväl Hållsten (2008) som Blåsjö (2004) finner i sina avhandlingar att approprierandet av medierande verktyg i form av exempelvis genrer kan hjälpa deltagaren i en praktikgemenskap att ta med sig kunskaperna från den till ett nytt sammanhang. Detta ställer krav på en viss typ av identitetsskapande som sammanfaller med det formella och vetenskapliga skrivandet snarare än det personliga och kreativa skrivande. Ett uppdrag för skolan blir därför att hjälpa eleverna att utveckla denna typ av identitet i deltagandet. De elever som tackar Marie för förberedelserna de fått inför skrivandet på högskolan tycks ha lyckats med denna appropriering.

8.2. Frågeställning 2: Vilka föreställningar om skrivundervisning omgärdar och influerar lärarna i utformandet av skrivundervisningen?

Svaren på den första frågeställningen hänger på många sätt ihop med svaren på den andra frågeställningen. Genom att belysa förutsättningarna som lärarna skapar i sin undervisning går det även att få en skyms av vad som påverkar dessa val. Såväl elever som kursplaner och nationella prov, samt i viss mån andra lärare, samspelar med lärarna i utformningen av skrivundervisningen. Även denna frågeställning besvaras genom att först presentera samspelet i klassrummet och därefter de större, omgivande kontexternas inflytande.

8.2.1. Samspelet med eleverna i utformandet av undervisningen

Lärarnas undervisning, samt utformningen av den, sker i såväl direkta som indirekta samspel med eleverna. Direkt ger elever uttryck för åsikter, känslor och preferenser och indirekt måste lärarna ta hänsyn till hur de ser och har sett att undervisningen påverkar eleverna. I materialet i denna undersökning förekommer inte elevernas röster direkt. Däremot återfinns de i de intervjuade lärarnas beskrivningar av arbetet i klassrummet. Detta ger en bild av elevernas uttryckta samförstånd och motstånd, på det sätt som lärarna uppfattar det. Exempelvis uppfattar Mats ett motstånd mot arbetet med elevrespons och Marie upplever i ett av sina klassrum ett motstånd mot den generella klassrumskultur hon försöker odla. Uppfattningen om att elever inte alltid uppskattar samarbete med andra elever återfinns i studien av Storch (2005), som påpekade vikten av att lärare hittar ett fungerande sätt att förhålla sig detta.

Randahls undersökning av skrivdidaktiska diskurser i klassrum på gymnasiet fann att en del elever kunde nå framgångar i undervisningen samtidigt som de kunde behålla egna uppfattningar om skrivandet som inte gick i linje med de diskurser lärarna arbetade utifrån

(2011, s. 100-101). Detta krävde dock att eleverna bemästrade, men inte approprierade, den typ av skrivande som lärarna efterfrågade. En möjlig slutsats av Randahls studie är att elever som inte uppskattar de kollaborativa arbetssätten, kan välja att motvilligt gå med på dem och genom detta deltagande uppnå goda studieresultat. Sannolikt finns det fler elever i ett klassrum, än de som öppet protesterar, som medverkar i arbetet i klassrummet utan att uppskatta eller helt ta till sig arbetssätten. Frågan är vad som då händer när eleverna ska använda sina kunskaper i en ny kontext. Ett visst mått av appropriering, genom identifierande med de medierande verktygen, måste ske för att eleverna ska kunna ta med sig verktygen till ett nytt sammanhang. Elever som inte har approprierat skolpraktikens arbetssätt kommer inte att kunna eller vilja bära dem med sig till nya kontexter. Om eleverna bara gör, utan att riktigt ta arbetssätten till sig, riskerar de att stå utan arbetssätt som de själva kan välja att ta fram vid ett senare tillfälle, i en annan kontext.

8.2.2. Samspelet med kursplanerna och de nationella proven i utformandet av undervisningen

De nationella proven och kursplanerna utgör ramverk som alla lärare måste förhålla sig till. Lärarna i denna undersökning uttrycker en medvetenhet om påverkan från arbetet med de nationella proven samt kursplanernas fokus på vetenskapligt och formellt. De tycks dock inte befinna sig i någon nämnvärd konflikt med denna påverkan. Flera av lärarna menar att de nationella proven utövar ett gott inflytande över svensklärare i stort och vissa av dem pekar även på provens positiva inflytande över dem personligen. Sigrid uttrycker dock en viss oro över det inflytande provet har över hennes utformande av undervisningen. Hon ser å andra sidan fördelar med provets inflytande över såväl svensklärare i stort som över henne personligen.

Upplevelserna av den nya läroplanens kursplaners ökade inriktning mot vetenskapligt och formellt skrivande kan ha ett samband med det generella förtydligande av kursinnehåll som Skolverkets rapport (2017) visar att Sveriges gymnasielärare upplever. Lärarna i denna undersökning ser generellt sett detta som en nödvändighet i och med att det går i linje med de krav som kommer att ställas på elevernas skrivande efter gymnasiet. Mats och Frida upplever dock att skrivandet bli en smula likriktat när alltför stor vikt läggs vid skrivandet av vetenskapliga PM. Lärarnas övergripande samstämmighet med kursplaner och nationella prov tyder på en samstämmighet med de skrivdidaktiska diskurser som kursplanerna och proven präglas av (se Palmér 2013).

8.2.3. Samspelet mellan lärare i utformandet av undervisningen

Slutligen återfinns i denna undersökning antydningar om att vissa av lärarna själva vill ha ett samarbete med andra lärare genom deltagande i praktikgemenskaper. Frida och Sigrid, de lärare med kortast tid i yrket uttrycker en önskan om, respektive en uppskattning för, kollegiala samarbeten som kan hjälpa dem att utvecklas som lärare. I en svenskläraryrkespraktikgemenskap på en skola skulle de mycket väl kunna lära sig mycket genom interaktion med andra deltagare. I undersökningen framkommer dock inget mer om önskemål om, eller existensen av, denna typ av praktikgemenskaper. En närmare undersökning av detta skulle antagligen ge intressanta inblickar i de potentiella sambanden mellan lärargemenskaper och klassrumsgemenskaper.

8.3. Metoddiskussion

En undersökning om lärande genom deltagande i praktikgemenskaper på gymnasiet hade mycket väl kunnat ha fokuserat eleverna och deras uppfattningar om undervisningen. För ett sådant syfte hade elevintervjuer kunnat utgöra materialet i undersökningen. En annan väg att gå hade kunnat vara att undersöka klassrumspraktiken genom observation. Dessa tillvägagångssätt hade dock missat inblicken i lärarens arbete, uppfattningar och förutsättningar. I och med lärarens makt och ansvar över undervisningen hade detta varit olyckliga perspektiv att gå miste om. I en mer omfattande undersökning hade lärarintervjuer dock mycket väl kunnat kompletteras med klassrumsobservationer och elevintervjuer. I denna undersökning var dock tids- och utrymmesramarna ett hinder för detta.

Intervjuer ger en subjektiv bild av undersökningsområdet, från informantens perspektiv. Informanter kan även ha olika skäl att betona vissa saker och undvika andra i sina svar. De seminstrukturerade formen av intervjuer som är använd i denna undersökning innebär även en relativt stor frihet för informanterna att styra in samtalet på områden de är intresserade av att fokusera på. I denna undersökning står dock lärarnas uppfattningar om vad som är god skrivundervisning i centrum. Om lärarna exempelvis väljer att lyfta de aspekter av den egna undervisningen som de är mest nöjda med borde detta ge en bild av vad de tycker att skrivundervisningen ska vara.

Informanternas år i läraryrket varierar från drygt 2 år till 22 år vilket sannolikt påverkar deras erfarenheter i yrket. I en undersökning av lärares arbete med och idéer om undervisning kan dessa skillnader i erfarenheter. Det är dock nödvändigt att vara försiktig med tolkningar utifrån gissningar om vilka erfarenheter lärare med olika många år i yrket har. I analysen av resultatet diskuteras bara den eventuella påverkan detta kan ha på Frida, den av lärarna med

kortast tid i yrket. Frida nämner själv att hon är ny på skolan som en möjlig bakgrund till sina upplevelser av att särskilt sakna stödet av lärarsamverkan.

Informanternas övriga lojaliteter och utomstående influenser diskuteras inte heller i andra fall än gällande Maries arbete med de nationella proven. Även i detta fall nämner informanten själv den potentiella påverkan detta arbete kan ha på hennes uppfattningar om de nationella provens roll i skrivundervisningen. De uppfattningar Marie ger uttryck för gällande de nationella proven går dock på inte sätt på tvärs med de andra informanternas uppfattningar.

Under intervjuerna uppstod vid flera tillfällen en åsyftningsförvirring som är intressant ur ett teoretiskt perspektiv. Jag och informanterna använde pronomenen ”ni” respektive ”vi” för att ibland åsyfta informanten och eleverna och för att ibland åsyfta informanten och andra lärare på skolan. Vid flera tillfällen kan jag inte med säkerhet säga huruvida informanten och jag har tolkat varandras ”vi” och ”ni” på samma sätt. Det är problematiskt ur tolkningssynpunkt även om jag vid de tvetydigaste tillfällena under intervjuerna ber informanterna att förtydliga från. Utöver denna tolkningsproblematik är det olyckligt att frågorna inte alltid blev ställda med rätt precision och därför möjligtvis inte fick rätt precision i svaren. Däremot är åsyftningsoklarheterna intressanta då de pekar mot de multipla gemenskaper läraren igår i. ”Vi jobbar såhär med skrivande” kan referera till hur en lärare arbetar med skrivande tillsammans med sina elever men även hur en lärare samverkar om sin skrivundervisning med andra lärare på skolan. Detta knyter an till den sista delen av resultatdiskussionen som belyste en önskan om/uppskattning för lärargemenskap hos två av lärarna. Liksom de delarna av resultatet utgör dock dessa dubbla och oklara åsyftningar ett relativt utforskat område i denna undersökning.

8.4. Didaktiska implikationer

En tänkbar implikation av undersökningen är att de kollaborativa och interaktiva arbetssätten, där elever interagerar med varandra i skrivandet, behöver tas mer tillvara. Trots lärarnas genomgående positiva inställning till att arbeta med olika typer av elevinteraktion avgränsas detta i flera fall till de delar av undervisningen som bara syftar till lärande och inte till prestation. Detta är logiskt med utgångspunkt i skolans organisering med krav på bedömlarhet men inte lika logiskt ur ett pedagogiskt perspektiv, då eleverna får lära sig ett arbetssätt som de inte får använda när det verkligen gäller. I forskning kring hur skrivande skiljer sig mellan skola och arbetsliv framkommer även denna problematik. Handlingsutrymmet för lärarna är dock inte särskilt stort i denna fråga då de har ett ansvar för bedömning och betygssättning utifrån fastlagda regelverk. Därför kan undersökningens

didaktiska implikationer snarare anses gälla skolan i stort än specifikt lärarnas utformning av sin undervisning.

8.5. Slutord

Denna undersökning är inte i första hand en empirisk kartläggning av skrivundervisning i svenskämnet på gymnasiet. Istället bidrar den med en särskild teoretisk infallsvinkel, ur vilken vissa aspekter av denna undervisning träder fram. Med hjälp av teorin om praktikgemenskaper och teorin om medierande verktyg går det att se såväl möjligheter som hinder för lärandet i undervisningen såsom lärarna utformar den. Särskilt teorin om praktikgemenskaper, som inte utvecklat sin syn på lärande utifrån skolans utformning, kan bidra med nya perspektiv till förståelsen för lärares arbete med undervisningen. Potentialen i klassrumsgemenskaperna finns i lärarnas utformning av undervisningen, liksom i deras medvetenhet om betydelsen av att upprätthålla kontakt med andra kontexter utanför skolan. Ändå står skolans regelverk, som de kring den individuella bedömningen betygssättningen, i vägen för att fullt ut utnyttja denna potential.

Genom denna undersökning vill jag inte uppmana till att riva ner skolans regelverk eller bygga om det svenska skolsystemet. Jag vill dock betona vikten av att släppa in perspektiv som inte använder nuvarande ramverk som utgångspunkt för vad som kan fungera eller vara önskvärt. Kanske måste skolan vara utformad som den är, och kanske är skälen till detta inte uteslutande didaktiska. Skolan som institution och betygssystemet som urvalsinstrument fyller viktiga och komplexa samhällsfunktioner. Det kan därför vara särskilt obekvämt att öppna ögonen för didaktiska perspektiv som inte går helt i linje med skolans status quo. Med lite mod går det dock att undersöka och kritiskt granska, utifrån nya synvinklar och med öppen blick, så att såväl problem som potential träder fram i ljuset.

9. Referenslista

Andrée, Maria (2007). *Den levda läroplanen*. Diss., Lärarhögskolan i Stockholm.

Högskoleförlaget vid Lärarhögskolan i Stockholm

Blåsjö, Mona (2004). *Studenters skrivande i två kunskapsbyggande miljöer*. Diss. Stockholm : Univ, 2004

Dysthe, Olga & Hertzberg, Frøydis (2007). Kunnskap om skriving i utdanning og yrkesliv – hvor står vi idag? I: Martre & Løkensgard Hoel. *Skrive for nåtid og framtid*. s. 10-28.

Dysthe, Olga (2002). The Learning Potential of a Web-mediated Discussion in a University Course, *Studies in Higher Education*, 27:3, 339-352, DOI: 10.1080/03075070220000716

Hållsten, Stina (2008). *Ingenjörer skriver: verksamheter och texter i arbete och utbildning*. Diss. Stockholm : Stockholms universitet, 2008

Ivanič, Roz (2004). Discourses of Writing and Learning to Write, *Language and Education*. 18:3, 220-245, DOI: 10.1080/09500780408666877

Kyhlbäck, Hans & Sanchez Svensson, Marcus & Stille, Björn & Nilsson, Monica & Sutter, Berthel (2006). *Lärande genom deltagande i praktikgemenskaper*. Blekinge Tekniska Högskola.

Lave, Jean & Wenger, Etienne (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge Univ. Press

Palmér, Anne (2013). *Nationella skrivprov baserade på två olika läroplaner. Genre, kommunikationssituation och skrivdidaktiska diskurser*. Uppsala universitet.

Trycksaksbolaget, Uppsala

Randahl, Ann-Christin (2011) ”Oftast är vi ganska fria” - Eleverna, skrivandet och skrivundervisningen i tre gymnasieklasser. Licentiatuppsats, Göteborgs universitet

Randahl, Ann-Christin (2014). *Strategiska skribenter: skrivprocesser i fysik och svenska*. Diss. Örebro : Örebro universitet, 2014

Skolverket (2017). Rapport 453. *Lärarnas uppfattningar om gymnasieskolan efter 2011 års gymnasiereform*. Stockholm, Skolverket

Storch, Neomy (2005). Collaborative writing: Product, process, and students' reflections, *Journal of Second Language Writing*. 14, 153–173

Parmenius Swärd, Suzanne (2008). *Skrivande som handling och möte: gymnasieelever om skrivuppgifter, tidsvillkor och bedömning i svenskämnet*. Diss. Lund : Lunds universitet, 2008

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

Wenger, Etienne (1998). *Communities of practice: learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press

Wertsch, James V. (1998). *Mind as action*. New York: Oxford University Press