

# Alla skrivdiskurser finns i läroplanen – men finns de i läroboken?

**En diskursanalys av läroböcker för  
skrivundervisning i ämnet Svenska, åk.2**

Av: Sofie Cecilgård

Handledare: Daniel Wojahn

Södertörns högskola | Institutionen för kultur och lärande

Självständigt arbete 1, 15 högskolepoäng

Svenska | vårterminen 2017



## Abstract

**English title:** All discourses of writing are in the curriculum - but are they in the textbook?  
- a discourse analysis of textbooks for teaching writing in the Swedish subject, ages 8-9.

**Author:** Sofie Cecilgård

**Supervisor:** Daniel Wojahn

The aim of this study has been to examine which of Ivanič's discourses of writing and learning to write could be found in three popular textbooks for ages 8-9 in the subject Swedish, and which of these the books focused on the most. The study has focused on written tasks and texts that cover writing and have been analysed using Ivanič's framework in *Discourses of writing and learning how to write*. The analysis and results of the study has then been compared to results from research about the Swedish subject in the curriculum to see how the textbooks actually follow our current curriculum. That research was done by Caroline Liberg et al, and has been essential to reach the results, seeing as it directly connects with this study. By conducting this research, I have aimed to shine a light on what these textbooks actually contain regarding discourses of writing, and whether or not it corresponds with the current curriculum for Swedish.

The results have shown that writing tasks and other text that can manifest a discourse of writing in textbooks for the Swedish subject, ages 8-9, focuses mostly on the *skills* and *genre* discourses. It also excludes the discourse regarding a sociopolitical discourse completely. This tells us that even though all three examined textbooks contain elements of our current curriculum, not one of them follows everything in it. The results and analysis has also shown us that many interpretations of the curriculum exist, and that it is difficult to decode exactly how a textbook should follow it. To decide which parts of the curriculum that are vital to follow is also a difficult matter to determine from this textbook sample. As a result of this study I have also learned that the responsibility to decide which textbooks that are used and why, is up to the teacher, and that it demands a lot of her/him to make an informed decision.

**Keywords:** textbook; Ivanič; writing discourses; Swedish; discourse analysis

**Nyckelord:** lärobok; Ivanič; skrivdiskurser; Svenska; diskursanalys

## Innehållsförteckning

<b>INNEHÅLLSFÖRTECKNING</b> .....	<b>3</b>
<b>1. INLEDNING OCH BAKGRUND</b> .....	<b>4</b>
1.1 BEGREPP.....	5
1.1.1 Lärobok.....	5
<b>2. SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNINGAR</b> .....	<b>6</b>
2.1 SYFTE.....	6
2.2 FRÅGESTÄLLNINGAR.....	6
<b>3. TEORETISK UTGÅNGSPUNKT</b> .....	<b>7</b>
3.1 DISKURS OCH SKRIVDISKURS.....	7
3.2 DISCOURSES OF WRITING AND LEARNING TO WRITE.....	7
3.2.1 <i>A multi-layered view of language</i> .....	8
3.2.2 <i>Ivaničs analytiska ramverk för skrivdiskurser</i> .....	9
3.2.3 <i>Ivaničs skrivdiskurser</i> .....	11
3.3 TEORIKRITIK.....	15
<b>4. TIDIGARE FORSKNING</b> .....	<b>16</b>
4.1 FORSKNING SOM JÄMFÖR ELEVERS UPPFATTNING OM SKRIVANDE MED DERAS LÄRARES.....	16
4.2 FORSKNING OM SYN PÅ SPRÅK I LGR11 OCH LPO94.....	16
<b>5. METOD OCH MATERIAL</b> .....	<b>18</b>
5.1 DISKURSANALYS.....	18
5.2 MATERIAL.....	18
5.3 FORSKNINGSETISKA STÄLLNINGSTAGANDEN.....	19
<b>6. ANALYS OCH RESULTAT</b> .....	<b>20</b>
6.1 BESKRIVNING AV FAS 1.....	20
6.2 RESULTAT AV FAS 1.....	21
6.2.1 <i>SkrivDax 2</i> .....	22
6.2.2 <i>Prima Svenska 2</i> .....	23
6.2.3 <i>ZickZack skrivrummet åk 2</i> .....	25
6.3 BESKRIVNING AV FAS 2.....	27
6.4 RESULTAT AV FAS 2.....	28
6.4.1 <i>Skrivuppgifter som saknar tydlig skrivdiskurs</i> .....	28
6.4.2 <i>Skrivuppgift och text om skrivande där en skrivdiskurs påträffats vid ett tillfälle</i> .....	29
6.4.3 <i>Skrivuppgifter där flera skrivdiskurser påträffats i kombination</i> .....	30
6.5 JÄMFÖRELSE.....	31
<b>7. DISKUSSION OCH SLUTSATSER</b> .....	<b>34</b>
7.1 SLUTSATS.....	34
7.2 DISKUSSION SAMT VIDARE FORSKNING.....	35
<b>8. KÄLLFÖRTECKNING</b> .....	<b>38</b>

## 1. Inledning och bakgrund

I Sverige finns det idag en uppsjö läroböcker ämnade för skrivundervisning i ämnet Svenska som riktar sig mot grundskolans yngre åldrar. Men vem bestämmer egentligen att en lärobok är tillräckligt bra för att användas i undervisning och vem producerar den?

På Skolverkets hemsida skriver deras skribent Anders Calderon under rubriken *Hur väljs och kvalitetssäkras läromedel?* (2015a) att Sverige har haft en officiell inspektion av läroböcker tidigare, men att detta inte längre är fallet. Idag är marknaden fri för förlag att publicera läroböcker på. Detta innebär att det är upp till skolorna och framförallt lärarna att granska alla läromedel, däribland läroböcker, de använder. Därför, menar Skolverket, ligger också möjlighet till kvalitetsgranskning indirekt på lärarutbildningarna som bör se till att alla nyutbildade lärare har tillräcklig kompetens för att kunna utföra en välgrundad kvalitetsgranskning (Calderon, 2015a).

En undersökning gjord av Lärarnas riksförbund, där 1500 lärare fått svara på frågor om läromedelsanvändning i undervisningen (*Makten över läromedlen — Lärarnas möjlighet att styra över läromedlen i undervisningen*, 2012), visar att åtta av tio lärare känner att de inte fullt hinner granska läromedlen de använder i undervisningen. Detta kan anses oroväckande då det framförallt är lärare som bör granska dem läromedel de använder i undervisningen. Hur kan då en granskning av läromedel för skrivutveckling i ämnet Svenska gå till?

Roz Ivanič, som forskar inom bland annat språk och skrivande, har skrivit artikeln *Discourses of Writing and Learning to Write* (2004). Hennes artikel belyser sex olika sätt att se på skrivande och skrivundervisning och utifrån dessa synsätt har hon utvecklat ett analytiskt ramverk som går att använda för bland annat granskning av läromedel. Det har gjorts få granskningar av läromedel i Svenska utifrån detta analytiska ramverk och ingen alls av läroböckerna ämnade för skrivutveckling i ämnet Svenska för årskurs två. Därför är det detta den här undersökningen strävar efter att göra.

Eftersom skolan bland annat har som uppdrag att fylla de kunskapskrav som står i den obligatoriska läroplanen så undersöks även huruvida det finns en tydlig koppling mellan läroböckernas och läroplanens syn på skrivande. Detta är av intresse då någon sådan undersökning inte gjorts tidigare och med tanke på att läroböcker är till för att stödja lärare i undervisningen. Denna studie kan förhoppningsvis även fungera som exempel på hur en kan granska läromedel för skriftutveckling i Svenska.

## 1.1 Begrepp

Under den här rubriken definieras begreppet lärobok och det redogörs för varför det är av didaktiskt intresse att utföra en undersökning av synen på skrivande i läroböcker jämfört med läroplanen.

### 1.1.1 Lärobok

Historiedidaktikern Niklas Ammert har redigerat antologin *Att spegla världen - Läromedelsstudier i teori och praktik* (2011: 9) i syfte att skapa en bok som belyser analyser av läromedel och läroböcker. Han skriver i inledningen till boken (ibid: 17-18) att begreppet *lärobok* ingår i det bredare begreppet *läromedel* som han menar är det material som är till för att förmedla läroplanens innehåll. I den här undersökningen kommer dock begreppet lärobok att användas då det material som analyseras är just läroböcker, inte andra typer av läromedel.

Varför just läroböcker och inte andra typer av läromedel? Jo, historikern och läroboksförfattaren Hans Almgren som skrivit kapitlet "I huvudet på en läromedelsförfattare" i antologin *Att spegla världen - Läromedelsstudier i teori och praktik* (2011) menar att det finns en stor debatt internationellt om vilka läroböcker som används i undervisning och vilka värderingar de förmedlar men att denna debatt är relativt tyst i Sverige. Almgren menar att läroboken i Sverige istället åsidosatts till förmån för en övertro på undervisning med datorer och internet som hjälpmedel. Han menar att dessa hjälpmedel snarare borde ses som komplement till läroboken som han ser som elevens viktigaste läromedel och ett viktigt hjälpmedel för lärare. Läroböcker är, enligt Almgren, Sveriges mest lästa böcker och han menar därför att de borde finnas offentliga granskningar för dessa (ibid: 347-348).

Skolverket (*Didaktik – vad, hur och varför?* 2016) skriver på sin hemsida att didaktik handlar om analys och förståelse av vilka faktorer som påverkar undervisning och lärande. När en söker på lärobok i Svenska Akademiens ordbok står det: "(vid undervisning använd) bok som meddelar (elementära) kunskaper i visst ämne" (2017: 543). Eftersom läroboken alltså är till för att förmedla ämneskunskaper vid undervisning så är det en faktor som är till för att påverka undervisningen och lärandet hos dem som använder sig utav den. Enligt skolverket (Calderon, 2015b) arbetar få lärare utan läroböcker och läroboken agerar inte sällan grund för planeringen i ett ämne. Detta vittnar om att läroböcker har stort inflytande i undervisning och tillsammans med vetenskapen att det inte finns någon offentlig granskning av läroböcker anses det, i den här undersökningen, att en analys av läroböcker i Svenska är av didaktiskt intresse.

## 2. Syfte och frågeställningar

I det här avsnittet presenteras avsiktsförklaringen, alltså syftet med den här undersökningen och en konkretisering av syftet i form av tre frågeställningar. Avslutningsvis redogörs det för på vilka sätt frågorna kommer att besvaras.

### 2.1 Syfte

Denna undersökning är en ämnesdidaktisk studie i ämnet Svenska som syftar till att undersöka vilka olika sätt att se på skrivande som finns i läroböcker för skrivundervisning i årskurs två och på vilket sätt dessa synsätt kan förekomma. Detta görs med hjälp av att analysera tre olika läroböcker efter Ivaničs teori och analytiska ramverk för diskurser om skrivande (2004).

Syftet är även att ta reda på huruvida det finns en tydlig koppling mellan lärobok och läroplan när det kommer till synen på skrivande. Detta är av intresse eftersom läroböcker är till för att stödja lärare i deras undervisning och lärares undervisning ska följa läroplanen. För att konkretisera syftet har två forskningsfrågor formulerats som denna undersökning avser svara på.

### 2.2 Frågeställningar

- Vilka skrivdiskurser går att finna i skrivuppgifter och text om skrivande i tre olika läroböcker för Svenska i årskurs 2 och hur är dessa skrivdiskurser manifesterade?
- Hur väl stämmer läroböckernas manifesterade skrivdiskurser överens med olika syn på språk som manifesteras i läroplanen (Lgr11)?

Den första frågan avses besvaras genom analys i två faser med hjälp av Ivaničs (2004) analysverktyg. Den andra frågan avses besvaras genom att jämföra resultatet från analysen med tidigare forskning gällande syn på språk i Lgr11 kopplat till Ivaničs (2004).

### **3. Teoretisk utgångspunkt**

I det här arbetet används Roz Ivaničs analytiska ramverk för diskurser om skrivande (hädanefter skrivdiskurser) som hon presenterar i artikeln *Discourses of Writing and Learning to Write* (2004), som teori och metod. I det här avsnittet presenteras först en definition av det aktuella teoretiska begreppet *diskurs* och därefter förklaras modellen *A multi-layered view of language*. Sedan presenteras Ivaničs (2004) analytiska ramverk för skrivdiskurser och sist presenteras varje skrivdiskurs på djupet.

#### **3.1 Diskurs och skrivdiskurs**

Ivanič (2004:224) har valt att använda sig utav forskaren James Paul Gees definitioner av begreppet *diskurs* och därför kommer detta även göras i den här undersökningen. Gee (*Social Linguistics and Literacies: Ideology in Discourses*, 1996: 131) menar att begreppet *diskurs* handlar om olika socialt accepterade sätt att använda språk när det kommer till att tänka, känna, tro, värdera och agera. Detta kan skilja sig åt mellan sociala grupper men om föreställningarna är samma inom en social grupp och kan användas för att identifiera sig som medlem av den sociala gruppen, anses det vara en diskurs.

Ivanič (2004: 220) menar att även sätt att tänka om och värdera undervisning i skrivande, medvetet eller omedvetet, har sin grund i en diskurs. Diskursen kan innefatta vilka värderingar om skrivande som förmedlas, var fokuset ligger i skrivundervisningen och hur skrivande bedöms. Med detta i åtanke definierar Ivanič (ibid: 224) skrivdiskurser som olika övertygelser om skrift som innefattar att skriva, att lära sig att skriva, sätt att prata om skrivande och olika sätt att undervisa om och bedöma skrivande. Ivanič har identifierat olika skrivdiskurser där övertygelserna om skrivande skiljer sig åt från varandra men det betyder inte att de alltid existerar helt avskilt från varandra utan det är vanligt att exempelvis lärare har övertygelser om skrivande som bottenar sig i flera av dessa skrivdiskurser. Det går dock att analysera olika typer av material som handlar om undervisning i skrivande, exempelvis läroplan och läromedel, för att ta reda på vilken eller vilka skrivdiskurser som materialet innehåller (ibid: 226-227).

#### **3.2 Discourses of writing and learning to write**

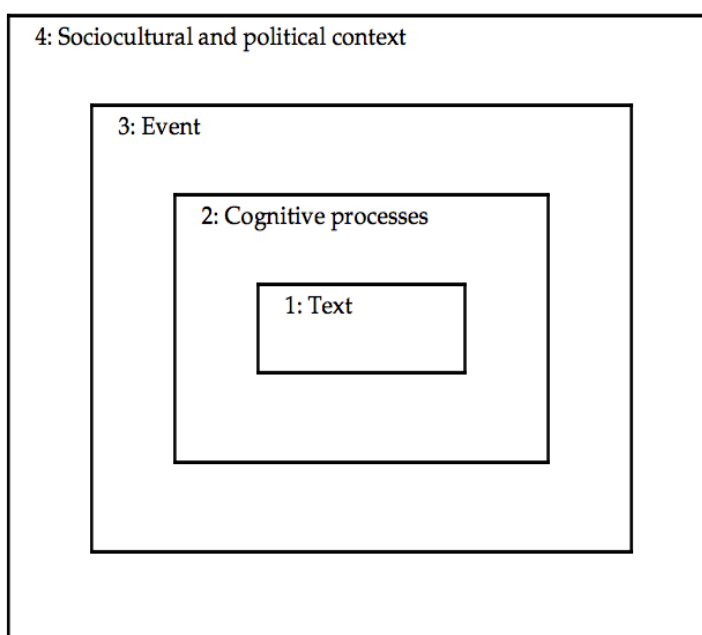
Professorn Roz Ivanič har i artikeln *Discourses of Writing and Learning to Write* (2004) identifierat sex olika skrivdiskurser som förekommer i samband med språk och språkundervisning med

huvudfokus på skrivning, lära sig att skriva, undervisning och bedömning av skrivning. Ivanič har utvecklat ett ramverk för analys som i det här arbetet används för att urskilja vilka skrivdiskurser som existerar i tre olika läroböcker samt läroplanen. Ramverket innehåller sex olika skrivdiskurser baserade på olika uppfattningar om skrivande och skrivundervisning. Dessa olika uppfattningar är även kopplade till särskilda pedagogiska traditioner (2004:221). Dessa skrivdiskurser bygger på olika språklager, variationer av Faircloughs A multi-layered view of language (ibid:223), därför inleds avsnittet med att reda ut vad detta är och hur Ivanič har använt sig av denna teori för att utveckla sin egen.

### 3.2.1 A multi-layered view of language

A *multi-layered view of language* (se figur.1 nedan) är en modell som Ivanič (2004: 222-223) på basis av tidigare språkforskning har framställt över olika syn på språk.

Figur.1 A *multi-layered view of Language*. (Ivanič, 2004: 223)



Modellen består av fyra språklager:

- Text (hädanefter *text*)
- Cognitive processes (hädanefter *kognitiv process*)
- Event (hädanefter *skrivhändelse*)
- Sociocultural and political context (hädanefter *sociokulturell och politisk kontext*)



Hon har valt att använda sig av metaforen lager för att hon liknar de olika språklagren med lager på en lök eftersom varje nytt lager ombäddar det mindre lagret. Utifrån dessa fyra olika språklager har Ivanič sedan identifierat olika skrivdiskurser som ser på skrivande utifrån en eller flera av dessa lagers språksyn (ibid: 224).

Det innersta, centrala lagret i modellen *A multi-layered view of language* har fått namnet *text* och innefattar den smalaste synen av språk. Texten är i fokus för denna syn på språk. Hur den är utformad och hur väl den förhåller sig korrekt till de regler som finns för språk, så som grammatik och stavning. Texten ses som ett objekt avskilt från allt utom dess språkliga innehåll. Nästa lager, *kognitiv process*, har en något bredare syn på språk och intresserar sig även för den kognitiva processen hos människan, alltså vad som händer mentalt när språk produceras. Det kan exempelvis handla om att undersöka vilka strategier som används vid språkanvändning. Diskurser som befinner sig inom det här lagret intresserar sig inte lika mycket av texten som objekt utan snarare av skapandet av texten, hur den är konstruerad (ibid: 222-223).

Nästa lager, *skrivhändelsen*, intresserar sig för den sociala kontext som språk används i. Social kontext kan exempelvis handla om i vilket syfte språket används och vilken social interaktion som sker genom språket. Själva händelsen som sker när språket används är det som diskurser inom det här lagret intresserar sig för. Det fjärde och yttersta språklagret har den bredaste synen på språk och intresserar sig för den sociokulturella och politiska kontext som språk anses befinna sig i. Diskurser inom detta språklager anser att språk är producerat i en politisk och sociokulturell kontext (ibid: 223-224).

### **3.2.2 Ivaničs analytiska ramverk för skrivdiskurser**

Ivanič (2004: 224) har använt de olika språklagren (se figur.1 ovan) som utgångspunkt när hon identifierat sex olika skrivdiskurser som hon sedan har gjort ett ramverktyg för analys efter (se figur.2 nedan). Detta ramverktyg är till för att användas som ett forskningsverktyg för att kunna skilja olika diskurser åt. Dessa diskurser har olika syn på språk, skrivande, att lära sig skriva, sätt att prata om skrivande, olika sätt att bedöma skrivande och specifika didaktiska tillvägagångssätt (uppfattningar som påverkar utförandet och innehållet i undervisningen) (ibid: 240). Det är även efter dessa olika synsätt som ramverket är uppdelat.

Figur.2 Discourses of writing and learning to write. (Ivanič, 2004:225)

Discourses	Layer in the comprehensive view of language	Beliefs about writing	Beliefs about learning to write	Approaches to the teaching of writing	Assessment criteria
1. A SKILLS DISCOURSE	THE WRITTEN TEXT ↑	Writing consists of applying knowledge of sound-symbol relationships and syntactic patterns to construct a text.	Learning to write involves learning sound-symbol relationships and syntactic patterns.	SKILLS APPROACHES <i>Explicit teaching</i> 'phonics'	accuracy
2. A CREATIVITY DISCOURSE		Writing is the product of the author's creativity.	You learn to write by writing on topics which interest you.	CREATIVE SELF-EXPRESSION <i>Implicit teaching</i> 'whole language' 'language experience'	interesting content and style
3. A PROCESS DISCOURSE	THE MENTAL PROCESSES OF WRITING	Writing consists of composing processes in the writer's mind, and their practical realization.	Learning to write includes learning both the mental processes and the practical processes involved in composing a text.	THE PROCESS APPROACH <i>Explicit teaching</i>	?
4. A GENRE DISCOURSE	THE WRITING EVENT ↓	Writing is a set of text-types, shaped by social context.	Learning to write involves learning the characteristics of different types of writing which serve specific purposes in specific contexts.	THE GENRE APPROACH <i>Explicit teaching</i>	appropriacy
5. A SOCIAL PRACTICES DISCOURSE		Writing is purpose-driven communication in a social context.	You learn to write by writing in real-life contexts, with real purposes for writing.	FUNCTIONAL APPROACHES <i>Explicit teaching</i> PURPOSEFUL COMMUNICATION <i>Implicit teaching</i> 'communicative language teaching' LEARNERS AS ETHNOGRAPHERS <i>Learning from research</i>	effectiveness for purpose
6. A SOCIOPOLITICAL DISCOURSE	THE SOCIOCULTURAL AND POLITICAL CONTEXT OF WRITING	Writing is a sociopolitically constructed practice, has consequences for identity, and is open to contestation and change.	Learning to write includes understanding why different types of writing are the way they are, and taking a position among alternatives.	CRITICAL LITERACY <i>Explicit teaching</i> 'Critical Language Awareness'	social responsibility?

Första raden av kolumner, från vänster till höger, är döpt till "Discourses" (diskurser) och där är de sex olika skrivdiskurserna uppdelade. Ordningen uppifrån och ner är som följer:

- A skills discourse (hädanefter *Färdighetsdiskursen*)
- A creativity discourse (hädanefter *Kreativitetsdiskursen*)
- A process discourse (hädanefter *Processdiskursen*)
- A genre discourse (hädanefter *Genrediskursen*)
- A social practices discourse (hädanefter *Diskursen om social praktik*)
- A sociopolitical discourse (hädanefter *Den sociopolitiska diskursen*)

Kolumnraden efter det är döpt till "Layer in the comprehensive view of language" där de fyra olika språklagren från figur.1 *A multi-layered view of Language* är listade i ordningen *text*, *kognitiv process*, *skrivhändelse* och till sist *sociokulturell och politisk kontext*. Ramverket är uppbyggt att läsas från vänster till höger och därför står varje skrivdiskurs jämsides med delar av en eller flera av dessa språklager vilket indikerar vilket eller vilka språklager just den diskursen är baserad på. Eftersom Ivanič, i kolumnen "Approaches to the teaching of writing" har tagit fasta på huruvida undervisningen bör ske *explicit* eller *implicit* inom varje diskurs så kan en genomgång av vad *explicit* och *implicit* står för vara av intresse. Svenska Akademiens ordbok definierar *explicit* bland annat som *uttryckligen* och *direkt* (2017: 193) och *implicit* bland annat som *inbegripligt* och *underförstått* (ibid: 371). Inom utbildning använder Ivanič (2004: 226) uttrycken i referens till

huruvida den sker direkt från läraren till eleven, eller om den sker indirekt via utbildande aktiviteter som inte kräver att en lärare på förhand har bestämt vad eleven ska lära sig.

### 3.2.3 Ivaničs skrivdiskurser

Här presenteras varje skrivdiskurs på djupet. När skrivdiskurserna förklaras kommer frågor om hur diskursen förhåller sig till skrivande och utbildning i skrivande att besvaras.

#### 1. Färdighetsdiskursen

Inom pedagogik som baseras på den här diskursen ses skrivande som applicerandet av kunskap om grammatiska regler, meningsbyggnad och koppling mellan ljud och bokstav. Denna föreställning baseras på tron om att allt skrivande är en kontextfri aktivitet där samma färdigheter behövs, så som kunskap om mönster och regler, oberoende typ av text. Inom den här diskursen är den slutgiltiga produkten i fokus, inte själva skrivprocessen. Denna diskurs befinner sig därför i det innersta språklagret, *text*, då den endast är intresserad av själva texten. Bra skrivande och skrivundervisning bedöms beroende på hur korrekt texten anses vara utifrån utformandet av bokstäverna, orden, meningarna samt själva textbildningen. Tydlig handstil, korrekt stavning och interpunktion är något av det som anses viktigt att explicit lära ut inom denna diskurs. (ibid: 227-228).

Den renodlade versionen av färdighetsdiskursen intresserar sig bara av texten oberoende av vilken kontext den befinner sig i. Skrivande handlar endast om att applicera regler och mönster för hur meningar utformas och då spelar det ingen roll i vilket syfte texten skrivs. Detta har däremot kommit att ändras på senare år då det blivit mer vedertaget att det kan finnas olika regler och mönster för olika typer av text och därför är det inte ovanligt att färdighetsdiskursen ibland påträffas tillsammans med tron på att skrivande är beroende av vilken texttyp som skrivs, menar Ivanič (ibid: 227).

När det kommer till att genomföra en analys efter Ivaničs ramverk identifieras färdighetsdiskursen i text där skrivande handlar om färdighet, stavning, interpunktion och grammatik genom uttryck som *korrekt*, *noggrann*, *rätt* samt *måste* och *borde* (ibid: 228).

#### 2. Kreativitetsdiskursen

Även i den här diskursen står den skrivna texten, produkten i centrum men intresset ligger i textens mening, innehåll och stil. Skrivandet ses som ett uttryck för kreativitet och därför ska

undervisningen motivera eleven att vilja skriva så mycket som möjligt, ju mer desto bättre blir de på att skriva. Inom denna diskurs anses det även att läsandet av författares texter, som intresserar eleven, är viktigt i skrivundervisningen då eleverna på detta sätt implicit får lära sig skrivregler och dylikt (ibid: 229). I kreativitetsdiskursen anses skrivande inte ha någon annan social funktion än att intressera och/eller underhålla läsaren. Noggrannhet är inte en lika stark indikator, som inom färdighetsdiskursen, för vad som anses vara bra skrivande. Istället är det textens innehåll och stil som avgör detta. När det kommer till lager av språk kan denna diskurs befinna sig i de två innersta lagren då både texten och de kognitiva processerna är av intresse vid skrivande (ibid: 229).

När arbetet med att identifiera kreativitetsdiskursen i text utförs så är det uttryck som *kreativt skrivande, författarens röst, handling, intressant innehåll, bra ordförråd /ord* som är av intresse. Även den typ av text som lyfter fördelar med att inspirera elever att skriva om ämnen som intresserar dem, samtidigt som de lär sig att skriva bra genom denna aktivitet, är kopplade till kreativitetsdiskursen (ibid: 230).

### 3. Processdiskursen

Processdiskursen fick popularitet på 70-talet efter att psykologer med kognitivt perspektiv skapat en modell över vilka processer i hjärnan som är inblandade i skrivande. Dessa psykologer påstod att de element som är centrala under skrivprocessen är: planeringen (vad som händer före), översättningen (det som sker under) och bearbetning (efterarbetet). Även långtidsminnet och arbetsmiljön menade de var av vikt vid skrivprocessen. Det var alltså efter denna modell som processdiskursen växte fram inom pedagogiken genom att lärare överförde dessa idéer till skrivpraktiken. Skrivande sågs som ett redskap för skribenten att uppmärksamma och ta vara på sina tankar. I kontrast till de tidigare diskurserna där produkten framförallt stått i centrum så är själva skrivprocessen av intresse inom denna diskurs. Processen handlar om vad som händer före, under och efter skrivarbetet. Slutprodukten, själva texten, är mindre intressant (ibid: 231).

Eftersom skrivande ses som en process inom denna diskurs så är alla stegen i skrivhändelsen viktiga och den explicita undervisningen anses vara central. Alla steg ska följas i rätt ordning för att det ska anses vara bra skrivande. Processdiskursen kan befinna sig både inom lagret för kognitiva processer och det tredje lagret, språkhändelsen, eftersom att både den mentala processen men också den praktiska processen är viktiga (ibid: 231).

I övningar utformade efter alla steg inom skrivprocessen är det vanligt med aktiviteter som syftar till att skapa idéer hos skribenten, planering, utarbetande, använda feedback i arbetet med utkast, bearbetning och redigering. Ord som är vanligt förekommande inom processdiskursen och därför bör uppmärksammas under analysen är: plan, utkast, bearbetning, samarbete samt redigering (ibid: 231-232).

#### 4. Genrediskursen

Inom denna diskurs har fokuset återigen övergått till att ligga på produkten men intresserar sig även för hur produkten är utformad beroende på vilken skrivhändelse den är delaktig i. Inom processdiskursen var skrivandet i fokus helt oberoende av vad syftet med texten var, olika texttyper eller innehåll i texten. Inom genrediskursen är det tvärtemot av stor vikt vad syftet med texten är, och vilket socialt sammanhang texten är formad efter. Språket och uppbyggnaden av olika typer av texter varierar beroende på sammanhanget och syftet med texten (ibid: 232).

Denna diskurs intresserar sig främst för det tredje lagret av språk, nämligen själva skrivhändelsen. Inom genrediskursen anses uppbyggnaden och den typiska stilen för olika typer av text vara det som är viktigast att lära ut, explicit. Texter formas på specifika sätt beroende på situation och kontext och därför är det viktigt att lära ut hur text produceras beroende på vilken typ av genre den tillhör. Det kan till exempel vara återberättande, berättande, beskrivande, informerande och instruerande text. Därför anses bra skrivande inte bara vara korrekt skrivande utan även skrivande som är anpassat språkligt och utseendemässigt efter texttypens syfte. Trots att texten kan vara tråkig, både till utseendet och innehållet, så betyder inte det att den inte kan anses vara perfekt, så länge den uppfyller alla kriterier som är typiska för textens syfte (ibid: 233).

När det kommer till att analysera texter efter denna diskurs menar Ivanič (ibid: 234) att ord som går att koppla till olika texttyper är av intresse, som till exempel *återberättade*, *berättande*, *beskrivande* och dylikt. Även ord och hänvisningar till vad som anses vara lämpligt för en speciell texttyp menar Ivanič indikerar inslag av genrediskursen.

#### 5. Diskursen om social praktik

Som namnet avslöjar baseras undervisning som befinner sig inom denna diskurs på uppfattningen om att skrivande är en typ av kommunikation som sker i en social kontext med sociala syften. Även denna diskurs befinner sig främst inom det tredje språklagret, skrivhändelsen, som är ännu mer i fokus här än i processdiskursen, där skrivhändelsen reduceras till skrivprocessen, och

genrediskursen, där skrivhändelsen syftar till att forma språkliga egenskaper. I diskursen om social praktik däremot anses det att skrivprocessen inte är isolerad från omgivningen den befinner sig i och den sociala interaktion som sker när någonting kommuniceras via skrivande. Skrivande anses vara den sociala praktiken inom det bredare begreppet läskunnighet och agerar verktyg för att uppnå de sociala mål som läskunnighet tjänar i människors och institutioners liv (ibid: 234).

Eftersom skrivande inom denna diskurs alltid ses som resultatet av det kommunikativa syftet utifrån den specifika skrivhändelsen så innebär detta att skrivande bejakar den bredare sociokulturella kontexten, så som de sociala betydelseerna, värdena och maktrelationerna inom skrift. Olika typer av skrift värderas inte högre eller lägre utan alla typer av skrift, som förekommer i olika sociala och kulturella sammanhang, är av intresse. Detta gör att denna diskurs överlappar den sociopolitiska diskursen något (som definieras nedan) då båda diskurserna intresserar sig för skrift som förekommer i det verkliga livet, inte bara teoretiskt inom skolans ramar, och kan skilja sig åt beroende på position i samhället. Därför sker största delen av undervisningen inom denna diskurs implicit genom deltagande i socialt belägna skrivhändelser med sociala mål som är av intresse och meningsfulla för eleven (ibid: 234-235).

Det anses främst att situationer för lärande bör vara autentiska, till exempel genom att en agerar medlem i olika grupper i samhället som använder skrift på olika sätt. Vissa anser att sådana situationer till viss del går att konstruera i klassrummet så länge fokus inte bara ligger på den språkliga konstruktionen av en text. Det är då viktigt att specificera till vem, på vilket sätt, när, var, under vilka förhållanden och vilka medier som texten ska skrivas för. Därför finns det olika, både explicita och implicita tillvägagångssätt för undervisning inom denna diskurs, vilket går att läsa ovan (se figur.2) (ibid: 234-235).

Vad som anses som bra skrivande inom denna diskurs är den skrivning som uppfyller det sociala målet med själva skriften. När det kommer till att analysera text utefter den här diskursen är uttryck som refererar till kommunikation, skrivhändelse, kontext, syfte och praktik, människor, olika tider och platser, teknologiska och materiella resurser för skrivande samt visuella och fysiska textkarakterer (ibid: 236-237).

## 6. Den sociopolitiska diskursen

Den sjätte och sista diskursen befinner sig i det yttre lagret, den sociokulturella och politiska kontexten av språk. Denna diskurs hittas ofta i samband med diskursen om social praktik då de

liknar varandra men skiljer sig från den då fokuset här ligger på de bredare politiska aspekterna av kontexten där texten befinner sig. Text ses alltid som maktförmedlande och identitetsskapande då den har producerats av en skribent som befinner sig i en sociopolitisk kontext där beslut fattas av makthavare som påverkar vilka diskurser som anses vara "okej". Skribenten använder sig därför (utan att reflektera över det) av den typ av skrift som är socialt konstruerad som överordnad andra för den specifika kontexten (ibid: 237-238).

Skribenten (ibid: 238) ses som aktivt agerande med möjligheten att själv bryta den rådande konventionen inom en viss kontext och på så vis skapa texter som ifrågasätter strukturer och därav bidra till förändring av samhället. För att kunna göra detta krävs dock explicit undervisning som lyfter ett kritiskt förhållningssätt kring varför samhällets diskurser ser ut som de gör. På så vis får eleven förståelse kring vilka konsekvenser olika typer av skrivande kan få. Inom denna diskurs anses det potentiellt skadligt både för skribenten och den hen skriver till, för eller om att skriva utan ett kritiskt förhållningssätt då detta kan leda till att orättvisor i samhället inte ifrågasätts (ibid: 238). Inom denna diskurs bedrivs undervisningen utifrån ett tillvägagångssätt som kallas "kritisk litteracitet". Det innebär att kritisk språkmedvetenhet lärs ut. Till detta hör att belysa hur olika språkliga val får olika konsekvenser och innehåller olika bakomliggande uppfattningar om världen, människor och sociala relationer. Det diskuteras vilka konsekvenser olika alternativa formuleringar kan få, för hur exempelvis den sociala verkligheten representeras i skriften (ibid: 239).

Vad som räknas som bra skrivande är inte helt uttalat inom denna diskurs men Ivanič (ibid: 239) menar att det inofficiellt går att bedöma skrivande utifrån hur väl texten kommunicerar jämlikhet mellan skribenten och potentiella mottagare samt huruvida den tar socialt ansvar för hur olika människor representeras. När arbetet med att analysera text efter denna diskurs utförs uppmärksammas ord som knyter an till politik, makt, samhälle, ideologi, representation, identitet, sociala handlingar och sociala förändringar (ibid: 239).

### **3.3 Teorikritik**

Det kan diskuteras huruvida Ivaničs teori är lika relevant i Sverige som den är i anglosaxiska länder. Ivaničs själv menar att hennes teori till stor del är baserad på forskning och pedagogik från länder med engelska som huvudspråk och därför passar bäst inom liknande kontexter (2004: 224). Men då Sverige är ett land vars utbildning ska vara baserad på internationell forskning (Skolverket, 2015b) och Ivaničs teori tidigare använts inom svensk forskning känner jag mig säker i mitt teorival.

## 4. Tidigare forskning

I det här kapitlet presenteras tidigare forskning som är av intresse för undersökningen. Den forskning som presenteras är av intresse då den, precis som den här undersökningen, handlar om analyser som gjorts av olika syn på skrivande utifrån Ivaničs teori (2004). Ordningsföljden av presentationerna är i kronologisk ordning med den äldsta forskningen först.

### 4.1 Forskning som jämför elevers uppfattning om skrivande med deras lärares

Ann-Christine Randahl har i sin licentiatuppsats i humaniora med inriktning mot utbildningsvetenskap, *”Oftast är vi ganska fria” Elever som skribenter i skolans skrivpedagogiska diskurser* (2011) följt 91 elever i tre olika klasser och två lärare under lektioner i ämnet Svenska under ett år på gymnasiet. Hon har genom att analysera enkäter, intervjuer med lärarna, klassrumsobservationer, loggböcker och intervju med fokuselever efter Ivaničs teori om sex skrivdiskurser (2004) undersökt elevernas uppfattningar om skrivande och hur de positionerar sig i förhållande till den skrivundervisning de möter i klassrummet. Hennes resultat visar att lärarna framförallt positionerade sig efter tre skrivdiskurser, den ena läraren efter färdighetsdiskursen och genrediskursen medan den andra lärarens syn på skrivande mest liknade diskursen om social praktik. Hennes analys visar att eleverna inte har samma uppfattningar om skrivande som lärarna har och framförallt dominerar kreativitetsdiskursen och processdiskursen hos eleverna i klassrummet. Trots det så anpassade sig eleverna något beroende på lärarens positioneringar inom skrivdiskurserna (2011: 101). Även om de båda lärarnas positioneringar efter skrivdiskurser skiljer sig från varandra så kommer Randahl (2011: 105) fram till att båda följer kursplanen i Svenska för gymnasiet då alla sex skrivdiskurser går att finna i kursplanen.

Denna forskning är av intresse därför att den tar upp koppling mellan skrivdiskurser i en kursplan för ämnet Svenska och huruvida lärarna anses följa kursplanen trots att deras syn på skrivande skiljer sig från varandra. Randahls forskning kommer att diskuteras i avsnittet ”Diskussion och slutsats”.

### 4.2 Forskning om syn på språk i Lgr11 och Lpo94

Caroline Liberg, Jenny Wiksten Folkeryd och Åsa af Geijerstams som alla forskar inom utbildning bland annat med fokus på vad det innebär att lära sig skriva har genom diskursanalys och Ivaničs modell *A multi-layered view of Language* (2004: 223) undersökt vilka språklager ämnet Svenska



vilar på och hur det ändrats från *Lpo94* (2008 års reviderade version) till *Lgr11* (2011) i artikeln *Swedish – An updated school subject?* (2012). Artikeln är publicerad i den vetenskapliga tidskriften *Education Inquiry*, Vol.3, No. 4. Målet med analysen är enligt författarna att presentera en beskrivning och jämförelse av de diskurser som går att finna om ämnet Svenska, både i *Lgr11* och *Lpo94* (ibid: 482).

Deras resultat visar att det finns spår av alla fyra språklager i kursplanerna för Svenska i båda läroplanerna (*Lpo94* och *Lgr11*). Dock skiljer det sig åt beroende på vilken del i kursplanerna de undersöker. I den del av *Lpo94* och *Lgr11* som handlar om den övergripande synen och syftet av svenskämnet betonas det tredje (*skrivhändelsen*) och fjärde (*sociokulturell och politisk kontext*) språklagret mer än de två första lagren (*text* och *kognitiv process*). När det kommer till de delar av kursplanerna som handlar om vilka mål respektive kunskapskrav som ska uppnås är dock lager ett i kombination med lager tre mer framträdande (ibid: 483-485).

Vad gäller mål och kunskapskrav för årskurs tre är det yttersta, fjärde språklagret om sociokulturell och politisk kontext helt exkluderat och större fokus är istället lagt på det första språklagret där text är centralt (ibid: 487). Detta, menar författarna, kanske inte är så märkligt eftersom att det är en vanlig uppfattning att elever bör fokusera på färdigheterna läsning och skrivning under de första skolåren för att sedan kunna avancera till en mer kritisk syn av läsning och skrivning. Anledningen till att detta har blivit en vanlig uppfattning, menar författarna, är på grund av att den forskning som görs om tidig läs- och skrivundervisning ofta fokuserar just på de formella aspekterna av språk och att få har forskat med inställningen att barn är ideologiska personer. Författarna skriver dock om Anne Haas Dyson, som forskar inom pedagogik och barn i de tidiga skolåren. De menar att Haas Dyson har visat på det faktum att barn inom förskola och grundskolans tidiga åldrar, genom att skriva och diskutera sitt skrivande, visst kan ses som aktiva deltagare i utvecklingen av samhället och därför inte står utanför ideologi (ibid: 490). Författarna har också funnit att olika texttyper oftare nämns i *Lgr11* än i *Lpo94* vilket vittnar om att influenser från genrepedagogiken har fått ett större inflytande i den senare läroplanen (ibid: 488). Dock menar de även att det, på grund av att läroplanerna är osammanhängande, finns så många spår av alla fyra språklager att det därför går att tolka ämnet Svenska på flera olika sätt (ibid: 487).

Denna tidigare forskning kommer att jämföras med analysresultaten i avsnittet ”Analys och resultat” för att besvara forskningsfrågan som handlar om hur väl skrivdiskurserna i läroböckerna stämmer överens med de skrivdiskurser som manifesteras i läroplanen.

## 5. Metod och material

I det här avsnittet presenteras först metoden *diskursanalys* som används i undersökningen. Efter det presenteras materialet, insamlandet av det och urvalet kort. Till sist görs en reflektion över forskningsetiska ställningstaganden som har tagits hänsyn till under arbetet.

### 5.1 Diskursanalys

Metoden att vetenskapligt analysera texter i syfte att ta reda på bakomliggande diskurser kallas övergripande för *diskursanalys* och det finns många olika typer av diskursanalytiska metoder skriver Gee sin bok *An introduction to discourse analysis* (2005: 5-6). Gee (2005: 5) menar att en diskursanalytisk teori aldrig är precis och inte ska följas på något exakt sätt utan bör anpassas efter situationen den ska användas i. I den här undersökningen används Ivanič (2004) ramverk för analys av skrivdiskurser som analysverktyg. Ivanič skriver att hon inte ger något specifikt exempel på hur ramverket kan användas i forskning utan hon menar att hennes teori ska tillämpas av den som forskar för den specifika kontexten (ibid: 240).

I den här undersökningen har antologin *Handbok i kvalitativa metoder* (2011), redigerad av Göran Ahrne och Peter Svensson i syfte att beskriva olika forskningsmetoder inom samhällsvetenskap, använts för att hitta en metod som passar för just den här undersökningen. En och samma metod kan resultera i både kvantitativa och kvalitativa data (Ahrne & Svensson, 2011: 12). Då undersökningens syfte är att ge en övergripande bild av vilka skrivdiskurser som manifesteras i materialet passar en analys i syfte att få fram både kvantitativa och kvalitativa resultat för den här undersökningen. De kvantitativa resultaten är till för att se hur många gånger en viss diskurs går att finna i en lärobok. De kvalitativa resultaten är till för att ge en bild av på vilket sätt de olika skrivdiskurserna manifesterar sig i läroböckerna. Dessa resultat är till för att komplettera varandra och för att kunna få tillgång till både kvantitativa och kvalitativa resultat är analysen indelad i två delar, fas 1 och fas 2. Den första fasen, fas 1, är en kvantitativ analys av hela materialet. Den andra fasen, fas 2, är en kvalitativ analys av speciellt utvalda delar av materialet som är av intresse att analysera på djupet.

### 5.2 Material

Materialet består av tre utvalda läroböcker för skrivundervisning i ämnet Svenska för årskurs 2. De tre läroböckerna är insamlade via kontakt med de bokförlag som är störst på att producera

läroböcker. Förlagen Sanoma utbildning och Gleerups var villiga att bidra med läroböcker för skrivundervisning i ämnet är Svenska för årskurs två. De böcker som Sanoma utbildning bidrog med var *SkrivDax 2* (Bross & Hansen, 2008) och *ZickZack skrivrummet åk.2* (Fällman-Bajagic, Hansson & Nieland, 2016). Gleerups förlag bidrog med boken *Prima Svenska 2* (Hultén & Lavebratt Wennberg, 2015). Böckerna innehåller både skrivuppgifter som ska göras direkt i boken men även skrivuppgifter som är meningen att göras exempelvis på löst blad eller i grupp tillsammans med klasskamrater. Mer detaljerad beskrivning av läroböckerna presenteras i resultatsdelen.

Vad gäller avgränsningar har analys bara skett av de böcker eller delar i böckerna som har för avsikt att stödja skrivutveckling. Detta eftersom att det är just skrivdiskurser som är av intresse i undersökningen och alla böcker har gjort tydliga avskiljningar för vad som anses skrivutvecklande kontra läsutvecklande. Att undersökningen bygger på analys av tre böcker är därför att jag i samråd med min handledare anser att det räcker för att kunna få olika resultat att jämföra.

### **5.3 Forskningsetiska ställningstaganden**

Vad gäller materialet som har analyserats så har jag ansträngt mig att framställa det så objektivt som möjligt och tagit hänsyn till kopieringsförbudet i varje lärobok som säger att materialet inte får kopieras i undervisningsändamål.

I antologin *Handbok i kvalitativa metoder* (Ahrne & Svensson, 2011: 26-27) skriver författarna om trovärdighet i samband med forskning och lyfter vikten av transparens. Att vara transparent i sin forskning betyder att forskningen är genomskinlig. Inget döljs utan så mycket som möjligt, som skett under forskningsprocessen, skrivs ut. Detta görs för att det ska finnas goda möjligheter att kritisera och diskutera forskningen. Jag har haft det här med mig i bakhuvudet under hela mitt arbete med den här undersökningen och jag har därför försökt att vara så detaljerad och transparent som möjligt. Eftersom analysen utfördes av en person vill jag även reservera för att mina egna erfarenheter och förkunskaper kan ha haft påverkan på undersökningen trots att jag har försökt undvika detta.

## 6. Analys och resultat

I detta avsnitt redovisas analysen och resultatet av den samt en jämförelse mellan resultatet och den tidigare forskningen om skrivdiskurser i *Lgr11*. Analysen är som sagt indelad i två faser, en kvantitativ och en kvalitativ, där den första kvantitativa fasen (fas 1) innebär en kategorisering av alla skrivuppgifter och text som har med skrivutveckling att göra, i läroböckerna. Resultatet presenteras i form av tabeller och under redogörs tabellernas innehåll och exempel på olika skrivdiskurser ur läroböckerna. Den andra fasen som är kvalitativ (fas 2) går in djupare och analyserar utvald text från varje lärobok. Dessa två faser kompletterar varandra genom att den första fasen ger en överblick över hela materialet och den andra fasen sedan går djupare in och kvalitativt analyserar utvalda skrivuppgifter och text om skrivande.

### 6.1 Beskrivning av Fas 1

Ahrne & Svensson Kristina Boréus forskar inom bland annat text- och diskursanalytiska metoder och har skrivit kapitlet *Diskursanalys* (2011) i antologin *Handbok i kvalitativa metoder*. Boréus (2011: 157-163) beskriver steg för steg hur en diskursanalys kan gå till och det är med detta som inspiration som den här studien är utförd. Första steget är att formulera forskningsfrågor som går att besvara med hjälp av att analysera texter i sitt samhälleliga sammanhang. Dock bör inte dessa frågor fastställas för tidigt i undersökningen. Först krävs en förståelse för vilken eller vilka diskurser som ska undersökas och tidigare forskning inom området. Därför fokuserades det inledande arbetet i denna undersökning på detta.

Därefter görs avgränsningar vad gäller vilket samhälleligt sammanhang texten eller texterna som avses analyseras bör tillhöra, i denna undersökning är sammanhanget lärobok i grundskolan. Sedan börjar arbetet med att välja ut vilka texter som ska analyseras och hur detta gjorts i denna undersökning beskrivs djupare under rubriken *Materialbeskrivning* nedan. När textmaterialet är valt så börjar den analyserande processen. Detta kan ta tid och har i den här undersökningen pågått under flera veckor. Först lästes hela materialet igenom för att på så vis få en övergripande uppfattning om vilka skrivdiskurser som texten manifesterar.

All text i materialet har inte analyserats utan endast den text som säger sig vara kopplad till skrivundervisning. Har det till exempel stått *läsförståelse* över en uppgift har den inte analyserats, detta för att undersökningen är begränsad till skrivdiskurser, inte läsning. Men det är inte bara i skrivuppgifter som olika skrivdiskurser manifesteras utan det kan även handla om olika tips som

funnits angående vad eleverna bör tänka extra på när de gör skrivuppgifterna eller efter de har gjort dem, som exempelvis en checklista. Det kan också handla om elevernas mål med och bedömning av sitt skrivande och så kallade utmaningar som funnits i en av böckerna efter varje skrivuppgift.

Efter att allt material genomlästs analyserades var lärobok för sig. Böckerna analyserades i olika ordning vid varje analystillfälle för att undvika att ordningen av analysen skulle ha någon inverkan på resultatet. Flera detaljerade genomläsningar och färgmarkeringar direkt i läroböckerna gjordes när tecken på någon specifik skrivdiskurs hittades. Ivaničs teori om skrivdiskurser och analytiska ramverk (2004) fanns hela tiden tillgängligt. Extra uppmärksamhet lades på att finna de ord som redovisas i teoriavsnittet och är utmärkande för en viss skrivdiskurs.

Då skrivuppgifterna och annan text om skrivande var färdiganalyserade sammanställdes resultatet i en separat tabell för varje lärobok. Tabellerna ser ut som exempel Tabellen nedan och redovisar resultatet för skrivdiskurser i skrivuppgifter för sig och resultatet för skrivdiskurser i text om skrivande för sig. Detta för att få en överblick över var i böckerna skrivdiskurserna framförallt manifesteras. Resultatet presenteras i antal och procent efter varje separat skrivdiskurs. Tabellerna som läses från vänster till höger inleds med Ivaničs skrivdiskurser. Endast de skrivdiskurser som funnits i analysen finns representerade i tabellerna.

Vid vissa tillfällen har fler än en skrivdiskurs funnits i samma skrivuppgift eller text om skrivande och då presenteras detta genom att båda skrivdiskurserna står med på samma rad som exemplet nedan med *Färdighetsdiskursen* och *Kreativitetsdiskursen*. Att färdighetsdiskursen står först indikerar att den har uppfattats som starkare än kreativitetsdiskursen i analysen. När det står X istället för ett nummer under antal betyder det att den skrivdiskursen inte funnits med under en av rubrikerna *Skrivdiskurs* och *Text om skrivande* men att den funnit med under den andra. Under varje tabell förtydligas resultatet och exempel ur läroböckerna på text som analyserats efter en viss skrivdiskurs presenteras.

## **6.2 Resultat av Fas 1**

Här presenteras materialet som analyserats och resultatet av den kvantitativa analysen. Exempel tas upp som beskriver hur text analyserats och kategoriserats in i en eller flera skrivdiskurser. Resultatet presenteras i form av tre tabeller, en för varje lärobok, som visar analysresultatet av skrivuppgifterna och den övriga texten som innehåller skrivdiskurser i böckerna. Dessa tabeller

visar en överblick över vilken eller vilka diskurser som är mest framträdande i de olika läroböckerna både i antal och procent. Att resultatet presenteras i procent är för att göra det lättare att jämföra med varandra. Resultatet visar även vilka skrivdiskurser som har påträffats tillsammans med varandra i en och samma uppgift eller i text som handlar om skrivande. Längst till vänster i tabellen står skrivdiskurserna som funnits i boken och efter, åt höger, visas hur många gånger den skrivdiskursen förekommit. När det är flera skrivdiskurser i samma rad betyder det att dessa skrivdiskurser funnits kombinerade i en och samma skrivuppgift eller text om skrivande.

### 6.2.1 SkrivDax 2

*SkrivDax 2* (Bross & Hansen, 2008) ges ut av bokförlaget *Sanoma utbildning* och är, enligt Sanoma utbildnings hemsida (2017a) en lärobok för skrivutveckling som ingår i bokserien *SpråkDax*. När elever arbetar med *SkrivDax 2* ska de använda texterna från boken *LäsDax 2* (som även den ingår i bokserien *SpråkDax*) som modeller för hur texter är uppbyggda. På hemsidan står det att lärare kan känna sig helt trygga med sin undervisning i Svenska när de arbetar med bokserien *SpråkDax* då de menar att materialet utgår från kursplanen i *Lgr11* för ämnet Svenska, i årskurs 1-3. Kursplanen i Svenska är även bifogad direkt på hemsidan så det råder inget tvivel om vilken läroplan de menar att materialet utgår ifrån. *SkrivDax 2* består av 64 sidor och har hittills kommit i en upplaga. Boken som analyseras i den här undersökningen tillhör den åttonde tryckningen (*SkrivDax*, 2008: 64). *SkrivDax 2* kostar 72kr ensam men som tillsammans med *LäsDax 2* kostar de totalt 220kr. Prisuppgifterna är hämtade från förlagets hemsida (Sanoma utbildning 2017a) den 31 juli år 2017.

Här under, i Tabell.1, presenteras det kvantitativa analysresultatet för läroboken *SkrivDax 2* (2008). Under tabellen förtydligas vilket resultat som går att avläsas i tabellen och exempel på hur text har analyserats ges.

**Tabell.1** Skrivdiskurser i *SkrivDax 2*

Skrivdiskurs	Skrivuppgift		Text om skrivande	
	Antal	Procent	Antal	Procent
Färdighetsdiskursen	12	60 %	22	51 %
Kreativitetsdiskursen	X	0 %	6	14 %
Genrediskursen	7	35 %	14	33 %
Färdighetsdiskursen och Kreativitetsdiskursen	1	5 %	X	0 %
Färdighetsdiskursen och Genrediskursen	X	0 %	1	2%
Total	20	100 %	43	100 %

Resultatet i tabell.1 visar att färdighetsdiskursen är den skrivdiskurs som manifesterats flest gånger i *SkrivDax 2* (2008). Både när det gäller skrivuppgifterna och annan text om skrivande dominerar färdighetsdiskursen med 60 % respektive 51 %. Även genrediskursen manifesteras ofta och utgör en tredjedel av skrivdiskurserna i denna lärobok. Kreativitetsdiskursen finns det dock inget spår av i skrivuppgifterna förutom en gång men då i kombination med färdighetsdiskursen. Däremot är den representerad i 14% av annan text om skrivande i boken. Detta visar på vikten av att inte bara analysera skrivuppgifterna i läroböckerna då även annan text kan manifesteras en eller flera diskurser. Processdiskursen, diskursen om social praktik och den sociopolitiska diskursen har inte funnits representerade någonstans i boken och finns därför inte heller med i tabellen.

Att färdighetsdiskursen påträffats i samband med både kreativitetsdiskursen (i en skrivuppgift) och genrediskursen (i text om skrivande) är kanske inte så märkligt då alla dessa diskurser har kopplingar till det första språklagret där text är i fokus (se figur.2). Dessutom skriver Ivanič (2004:227) att färdighetsdiskursen ofta delar den syn på språk som genrediskursen också har, att olika regler och formalia anses gälla för olika texttyper. Vad som däremot upptäcktes under analysen, men som inte står med i resultatet, är att det fanns flera uppgifter som inte gick att placera under någon skrivdiskurs. En av dessa skrivuppgifter kommer att analyseras kvalitativt i fas 2.

Som tidigare nämnts dominerar färdighetsdiskursen i den här lärobokens skrivuppgifter och text om skrivande, därför ges det exempel på en skrivuppgift med tillhörande text om skrivande som kategoriserats in i färdighetsdiskursen under analysen. Exemplet är taget ur kapitlet *Basket* i *SkrivDax 2* (2008: 12-13) och skrivuppgiften går ut på att skriva rätt tempus. Inledningsvis går uppgiften ut på att skriva om meningar från presens till preteritum. Därefter presenteras flera verb som eleven uppmanas att skriva *rätt*. Efter uppgiften finns det en tillhörande gul ruta där eleven ska kryssa i om den har skrivit så bra den kan. Ivanič (2004:227) skriver att alla dessa indikationer, fokus på grammatik, att skriva rätt och att skriva så bra en kan (med fin handstil), avslöjar att färdighetsdiskursen ligger till grund för denna skrivuppgift och text om skrivande.

### **6.2.2 Prima Svenska 2**

*Prima Svenska 2* (Hultén & Lavebratt W, 2015) ges ut av bokförlaget Gleerups och på förlagets hemsida (Gleerups, 2017) står det att *Prima Svenska 2* arbetar med språk i meningsfulla sammanhang där eleverna får arbeta med olika texttyper, muntligt berättande och textbearbetning med hjälp av respons. Läroboken innehåller både läs- och skrivutvecklande avsnitt och det är tydligt markerat vad i boken som anses vara läsutvecklande och vad som anses vara skrivutvecklande. Det

står även att innehållet utgår från aktuell språkforskning och *Lgr11* samt att det utgör basen för svenskundervisning. *Prima Svenska 2* innehåller 120 sidor och har hittills kommit i en upplaga. Boken som analyseras i den här undersökningen tillhör andra tryckningen (*Prima Svenska 2*, 2015: 2). *Prima Svenska 2* kostar enligt Gleerups hemsida (2017) 101kr och prisuppgifterna är hämtade den 31 juli år 2017.

Här under, i Tabell.2, presenteras det kvantitativa analysresultatet för läroboken *Prima Svenska 2* (2015). Under tabellen förtydligas vilket resultat som går att avläsas i tabellen och exempel på hur text har analyserats ges.

**Tabell.2** Skrivdiskurser i *Prima Svenska 2*

Skrivdiskurs	Skrivuppgift		Text om skrivande	
	Antal	Procent	Antal	Procent
Färdighetsdiskursen	2	11 %	13	33 %
Kreativitetsdiskursen	1	6 %	X	0 %
Processdiskursen	X	0 %	14	36 %
Genrediskursen	8	44 %	12	31 %
Processdiskursen och Kreativitetsdiskursen	1	6 %	X	0 %
Genrediskursen och Processdiskursen	6	33 %	X	0 %
Total	18	100 %	39	100 %

Resultatet i tabell.2 visar ganska stor skillnad jämfört med resultatet i tabell.1. Färdighetsdiskursen är inte särskilt utmärkande i denna läroboks skrivuppgifter då endast 2 av dem manifesterar denna skrivdiskurs. Här är det istället genrediskursen som har övertaget då 44 % (8 stycken) av skrivuppgifterna manifesterar genrediskursen. Dock är processdiskursen den vanligaste, med 36 %, när det kommer till text om skrivande där den dock gått att finna endast en gång mer jämfört med färdighetsdiskursen (33 %) och två gånger mer än genrediskursen (31 %), så den har inget märkbart övertag. Att genrediskursen funnits i kombination med processdiskursen hela sex gånger, 33 %, i skrivuppgifter kan bero på att båda skrivdiskurserna, enligt Ivanič (se figur.2) till viss del grundar sig i språklagret *skrivhändelsen* och därför kan förekomma i kombination utan att vara motsägelsefulla. Vad som är av intresse att analysera kvantitativt ur den här läroboken är att kreativitetsdiskursen funnits ensam i en skrivuppgift och det har den inte gjort i någon av de andra läroböckerna. Det är även endast i denna bok som processdiskursen och kreativitetsdiskursen påträffats i kombination, utan genrediskursen, i en skrivuppgift och därför är även den av intresse att analysera i fas 2.



Eftersom genrediskursen var den skrivdiskurs som sammanlagt påträffats i flest skrivuppgifter och text om skrivande ges det exempel på en skrivuppgift, och text om skrivande, som kategoriserats efter denna skrivdiskurs i analysen. Exemplet är taget ur kapitlet *Uppe och nere* (Prima Svenska 2, 2015: 103) och uppgiften, som är markerad med rubriken *Skriva faktatext*, går ut på att svara på frågan ”vad kan du om dagmasken?” i en egenskriven faktatext. På sidan innan denna skrivuppgift finns exempel på vad som är utmärkande för en faktatext och hur en letar efter fakta. Ivanič (2004:234) skriver att olika texttyper och ord som är utmärkande för en viss texttyp, i det här fallet texttypen *faktatext* och ordet *fakta*, ger indikationer på att texten som analyseras grundar sig i genrediskursen. Innan detta kapitel, på sidan 85 i *Prima Svenska 2* (2015), listas flera mål som exempelvis ”I det här kapitlet ska du [...] skriva faktatext och berättande text”. Denna text om skrivande har också kategoriserats under genrediskursen.

### 6.2.3 ZickZack skrivrummet åk 2

*ZickZack skrivrummet åk 2* (Fällman-Bajagic, Hansson & Nieland 2016) ges ut av bokförlaget Sanoma utbildning. På Sanoma utbildnings hemsida (2017b) står det att *ZickZack skrivrummet åk 2* ingår i bokserien *ZickZack* för ämnet Svenska som är läromedel baserade på genrepedagogik. *ZickZack skrivrummet åk 2* är uppbyggd efter genrepedagogiken och varje nytt kapitel är indelat i fyra steg. De olika kapitlen fokuserar på att eleverna ska få lära sig skriva olika typer av texter, exempelvis: berättande, återberättande, beskrivande, förklarande, instruerande och argumenterande. I lärarhandledningen, som tillhör *ZickZack skrivrummet åk 2* (*ZickZack Lärarhandledning åk 2*), står det att materialet i böckerna utgår från *Lgr11*. *ZickZack skrivrummet åk 2* innehåller 80 sidor och har hittills kommit i en upplaga. Boken som analyseras i den här undersökningen tillhör andra tryckningen (*ZickZack skrivrummet åk2*, 2016: 80). *ZickZack skrivrummet åk.2* kostar 96kr ensam men tillsammans med *ZickZack läsrummet åk.2* blir kostnaden 202kr enligt, Sanoma utbildnings hemsida (2017b) den 31 juli år 2017.

Här under, i Tabell.3, presenteras det kvantitativa analysresultatet för läroboken *ZickZack skrivrummet åk 2* (2016). Under tabellen förtydligas vilket resultat som går att avläsas i tabellen och exempel på hur text har analyserats ges.

**Tabell.3** Skrivdiskurser i ZickZack skrivrummet åk 2

Skrivdiskurs	Skrivuppgift		Text om skrivande	
	Antal	Procent	Antal	Procent
Färdighetsdiskursen	6	23 %	23	42 %
Processdiskursen	X	0 %	1	2 %
Genrediskursen	12	46 %	21	39 %
Diskursen om social praktik	X	0 %	1	2 %
Genrediskursen och Diskursen om social praktik	1	4 %	1	2 %
Genrediskursen och Processdiskursen	3	11 %	6	11 %
Genrediskursen och Färdighetsdiskursen	1	4 %	X	0 %
Genrediskursen, Processdiskursen och Diskursen om social praktik	2	8 %	1	2 %
Genrediskursen, Processdiskursen och Kreativitetsdiskursen	1	4 %	X	0 %
Total	26	100 %	54	100 %

Resultatet som redovisas i tabell.3 vittnar om att denna lärobok innehåller betydligt många fler kombinationer av olika skrivdiskurser jämfört med de andra två läroböckerna. Genrediskursen är helt klart dominerande då den funnits i 12 (46 %) skrivuppgifter och inom 21 (39%) texter om skrivande. Bara färdighetsdiskursen är manifesterad två gånger fler i text om skrivande, nämligen 23 (42 %), och när det kommer till skrivuppgifter är denna skrivdiskurs den enda som funnits att ensam representera en skrivuppgift förutom genrediskursen. Processdiskursen och diskursen om social praktik har dock funnits i text om skrivande, vid varsitt tillfälle.

Vad som är extra utmärkande i denna tabell jämfört med de tidigare, är att alla fem kombinationer av olika skrivdiskurser innehåller genrediskursen. Redan i materialredovisningen nämns det att *ZickZack skrivrummet åk 2* är uppbyggd efter genrepdagogen och då denna är det pedagogiska tillvägagångssättet inom genrediskursen (se figur.2) är detta resultat inte helt oväntat. Vad som däremot är extra intressant är att det här för första gången har påträffats tre skrivdiskurser i en och samma skrivuppgift och vid ett tillfälle i text om skrivande. Som nämnts tidigare menar Ivanič (2004: 226) att tre olika skrivdiskurser kan grunda sig bland annat i ett och samma språklager. De tre skrivdiskurser som främst funnits i kombination är genrediskursen, processdiskursen och diskursen om social praktik som alla tre faktiskt går in i språklagret *skrivhändelsen* (se figur.2). Så

att dessa tre skrivdiskurser påträffats i kombination betyder inte att deras olika syn på skrivande måste hamna i konflikt med varandra i dessa skrivuppgifter samt i text om skrivande. Vid ett tillfälle har dock de två förstnämnda skrivdiskurserna även funnits i kombination med kreativitetsdiskursen, i en skrivuppgift, och den går inte in i språklaget *skrivhändelsen*. Därför är denna av intresse att kvalitativt analysera i fas 2. Som tidigare nämnts har diskursen om social praktik påträffats i text om skrivande vid ett tillfälle och då den aldrig tidigare gjort det kommer även detta att analyseras i fas 2.

Då genrediskursen i kombination med processdiskursen har påträffats vid flera tillfällen, både i skrivuppgifter (3 gånger) och i text om skrivande (6 gånger), så kommer exempel från en av dessa skrivuppgifter och en text om skrivande att presenteras. Det första exemplet handlar om text om skrivande och är taget ur de mål som presenteras inför kapitlet *Hur kommer det sig?* (ZickZack skrivrummet åk 2, 2016: 66). Där står det ”På steg 3 ska ni tillsammans i klassen planera och skriva inledningen till en förklarande text”. Här är det tydligt att skrivprocessen är uppdelad i steg som ska följas i en viss kronologi och detta är, enligt Ivanič (2004: 231), utmärkande för processdiskursen. Ivanič nämner även att ord som *samarbete* och *plan* indikerar influenser från processdiskursen och i citatet ovan vittnas det om både samarbete och plan då de uppmanas att ”tillsammans i klassen planera och skriva”. Senare i citatet nämns texttypen *förklarande text* och där finns indikatorn på att även genrediskursen influerat denna text om skrivande.

Vad gäller skrivuppgifter så finns det en i kapitlet *Kom till glasskiosken!* som går ut på att tillsammans skriva en argumenterande text (ZickZack skrivrummet åk 2, 2016: 14-15). Alla olika delar som ska vara med i en argumenterande text står med och eleven uppmanas att ”Titta på bilden och planera en text som uppmanar folk att komma dit igen”. På nästa sida uppmanas eleven att ”skriv texten tillsammans”. Här har återigen samarbete och planering lyfts fram, som är typiska för processdiskursen, och texttypen *argumenterande text* står i fokus med ord som är typiska för den genren så som *uppmanar*, *argument* och *åsikt*.

### **6.3 Beskrivning av Fas 2**

Efter att fas 1 har gett en övergripande blick över vilka skrivdiskurser som är manifesterade i varje lärobok och till vilket utsträckning, inleddes fas 2 i syfte att ge en bild över hur dessa skrivdiskurser är manifesterade. Det första steget i fas 2 var att återigen gå igenom materialet och välja ut extra intressanta skrivuppgifter och text om skrivande för att analysera kvalitativt. Vad som räknades som

extra intressant var skrivuppgifter eller text om skrivande vars manifesterade skrivdiskurs, eller skrivdiskurser, avskilde sig från större delen av materialet. Det handlade exempelvis om en skrivdiskurs endast funnits vid ett tillfälle eller om text som innehöll flera olika skrivdiskurser som inte utgår från samma språklager (se figur.2) och därför borde stå i kontrast till varandra. Det var även av intresse att lyfta skrivuppgifter som inte gått att kategorisera in i någon av Ivanič skrivdiskurser och analysera vilken syn på skrivande de kan föra med sig.

Varje skrivuppgift och text om skrivande som analyserats i den här fasen presenteras som den är skriven i respektive lärobok. Detta för att kunna ge en otolkad uppfattning av materialet. Sista steget i denna analys var att gå tillbaka till avsnittet ”Syfte och frågeställningar” för att se huruvida resultatet av analysen kunde ge svar på första forskningsfrågan.

## **6.4 Resultat av Fas 2**

I den här fasen har vissa, speciellt intressanta, skrivuppgifter och text om skrivande valts ut för att analyseras kvalitativt. Några av de skrivuppgifter och den text om skrivande som analyseras i fas 2 har redan nämnts under fas 1 medan andra, som valts ut på andra grunder än vilken eller vilka skrivdiskurser de representerar, presenteras här för första gången.

### **6.4.1 Skrivuppgifter som saknar tydlig skrivdiskurs**

Den första text som nämns, i fas 2, att vara av intresse för kvalitativ analys är skrivuppgifter i *SkrivDax 2* där det inte gått att finna någon av Ivanič skrivdiskurser. En av dessa skrivuppgifter finns under kapitlet *På resande fot* (SkrivDax, 2008: 52) och har rubriken *Christofer Columbus*. Uppgiften sträcker sig över två sidor där det längst upp är en bild på en världskarta, med siffror utplacerade från 1-6, och en kompassros. Under det står texten;

Titta på världskartan. Följ instruktionerna. Skriv Sverige vid siffran 1. Skriv Spanien vid siffran 2. Rita vågor på Atlanten som har siffran 3. Skriv Västindien vid siffran 4. Skriv Nordamerika vid siffran 5. Skriv Indien vid siffran 6. Skriv Columbus på den streckade linjen på Atlanten. Rita Columbus tre båtar på Atlanten. Rita en indian i Nordamerika. Färglägg kompassrosen. (SkrivDax, 2008: 52-53)

Vad förmedlar denna skrivuppgift på syn om skrivande? Vid en första anblick kan det tyckas att det bara handlar om att eleverna ska kunna öva sig i att följa instruktioner och placera rätt ord vid rätt siffra, vilket skulle kunna tolkas att tillhöra färdighetsdiskursen. Men då inget av de ord som nämns

vara utmärkande för färdighetsdiskursen, enligt Ivanič (2004: 227-228), finns med i denna uppgift och slutprodukten inte tycks vara i fokus, är färdighetsdiskursen utesluten. Det samma gäller resterande skrivdiskurser då inga ord eller sätt att se på skrivande inkluderar denna uppgifts tillvägagångssätt. Däremot så kan denna uppgift vara av intresse som underlag vid diskussioner inom den sociopolitiska diskursen, som exempelvis vilka konsekvenser olika alternativa formuleringar kan få, då den kontroversiella termen *indian* används. Ivanič (2004: 239) menar även att den sociopolitiska diskursen intresserar sig för att diskutera hur den sociala verkligheten representeras i skrift och det kan denna uppgift ligga till grund för då Columbus har haft helt olika inverkan på människor inom olika sociala gruppers verklighet.

Detta är inte den enda skrivuppgiften av den här typen. Liknande exempel finns i *ZickZack skrivrummet åk 2*, bland annat under kapitlet *Berätta för mig* (2016: 46-48) där eleverna först ska läsa en text som är från sagan *Vad far gör är alltid det rätta* och det är precis det budskap som även förmedlas i texten. En av skrivuppgifterna till texten är ”Mannen i sagan bytte djur flera gånger. I vilken ordning bytte han djur?” och i det mönstret följer också resterande skrivuppgifter till texten. Skrivuppgifterna tycks alltså snarare handla om läsförståelse, att kunna svara på frågor där svaren finns i texten, än om skrivutvecklande. Texten *Vad far gör är alltid det rätta* skulle däremot kunna ligga till grund för intressanta kritiska diskussioner som passar in i den sociopolitiska diskursen.

#### **6.4.2 Skrivuppgift och text om skrivande där en skrivdiskurs påträffats vid ett tillfälle**

Under resultatgenomgången i fas 1 står det att en skrivuppgift som kategoriserats in under kreativitetsdiskursen i *Prima Svenska 2* är av intresse för kvalitativ analys. Den skrivuppgift som kategoriserats in under kreativitetsdiskursen finns i kapitlet *Förr och nu* (Prima Svenska 2, 2015: 17) och står under överskriften *Skrivstrategi*. I uppgiften står det ”Skriv en hel text om din skolväg. Använd dina anteckningar från förra sidan. Min skolväg” och sedan lämnas hela bladet med skrivränder tomt (förutom en liten ruta i högra hörnet där eleven uppmanas att illustrera sin text), vilket indikerar att eleven uppmanas att skriva mycket text. Att värdera text utifrån sin mängd menar Ivanič är typiskt för kreativitetsdiskursen.

Att även inspirera genom att koppla skrivandet till något som intresserar eleven och dennes egna erfarenheter, i det här fallet elevens egen skolväg, ses som ett sätt att främja det kreativa skrivandet och därav skrivutvecklingen (ibid: 2004: 229-230). I uppgiften nämns det även att eleven ska använda sina anteckningar. Det syftar till att eleven fått svara på frågor kring vad som händer på väg hem från skolan på föregående sida. Frågorna handlar om vad eleven ser, känner, hör, doftar

och gör på väg till skolan och detta har tolkats i syfte att inspirera och skapa intresse hos eleven.

Den text om skrivande som har kategoriserats in i diskursen om social praktik står i inledningen till kapitlet *kom till glasskiosken!* (ZickZack skrivrummet åk2, 2016: 6) under rubriken *Mål*. Där står det att ”På steg 1 ska du få lära dig hur man uttrycker en åsikt och framför argument” och då denna lärobok är inriktad på skrivutveckling har antagandet gjorts att detta är i relation till skrivande. Skrivande inom diskursen om social praktik har enligt Ivanič (2004: 236-237) som mål att uppfylla sociala syften och går att finna i uttryck som refererar till kommunikation. I meningen ur boken läggs vikt vid ”hur man uttrycker en åsikt” vilket anses handla om kommunikation i socialt syfte då även argument nämns som antas behöva anpassas efter en viss social situation.

#### **6.4.3 Skrivuppgifter där flera skrivdiskurser påträffats i kombination**

I Prima Svenska 2 har en skrivdiskurs kategoriserats in under både processdiskursen och kreativitetsdiskursen. Den är inte helt olik skrivuppgiften med kreativitetsdiskursen i fokus, som analyserats under den tidigare rubriken, och tillhörde samma bok. Den skrivuppgift som kategoriserats in under processdiskursen och kreativitetsdiskursen finns även den i kapitlet *Förr och nu* (2015: 37) och står också under överskriften *Skrivstrategi*. I uppgiften står det ”Använd dina idéer på förra sidan för att skriva en längre text. Tänk på responsen du fick. När jag var liten” och sedan är den i övrigt presenterad precis på samma sätt som skrivuppgiften om *Min skolväg*.

Den stora skillnaden här är att det i uppgiften uppmanas att eleven ska tänka på respons den tidigare fått på de idéer den skrivit ner på föregående sida. Detta vittnar om att denna skrivuppgift även innehåller spår av processdiskursen då själva skrivprocessen att använda respons är av intresse här. Dessa skrivdiskurser utgår delvis från samma språklager nämligen *kognitiv process* (se figur.2) så att de kompletterar varandra väl i den här skrivuppgiften är förståeligt.

I läroboken *ZickZack skrivrummet åk 2* har en skrivuppgift påträffats som innehåller tre olika skrivdiskurser; kreativitetsdiskursen, processdiskursen och genrediskursen. Skrivuppgiften finns i kapitlet *Vad hände?* (2016: 40) och går ut på att tillsammans skriva en återberättande text. I uppgiften står det ”Bestäm er först vilken oväntad händelse ni ska skriva om. Planera sedan texten genom att skriva stödord och rita bilder.” Sedan ska eleverna svara på frågorna ”Hur började det? Vad såg ni? Vad hörde ni? Vad gjorde ni?”. Då denna uppgift främst fokuserar på att skriva en viss texttyp, återberättande text, är den övergripande skrivdiskursen genrediskursen. Men det finns även

spår av processdiskursen då eleverna uppmanas att i förväg planera sin text genom att skriva stödord och bilder, vilket är ett steg i processdiskursen. Att eleverna uppmanas att själva bestämma sig för vilken oväntad händelse de ska skriva om visar tecken på influenser från kreativitetsdiskursen då den, som nämnts tidigare, anser att skrivande motiveras bäst genom att eleven får skriva om egna erfarenheter och intressen. Trots att dessa tre skrivdiskurser inte har grunder i ett och samma språklager så delar processdiskursen influenser från samma språklager som både kreativitetsdiskursen och genrediskursen (se figur.2). Kanske kan det vara därför spår av alla dessa tre skrivdiskurser påträffats i kombination med varandra utan att det uppfattats som förvirrande.

## 6.5 Jämförelse

Under den här rubriken jämförs resultatet av analysen med den tidigare forskning som presenterats i avsnitt 4.2, *Forskning om syn på språk i Lgr11 och Lpo94*. Det som är intressant att undersöka är vilka skrivdiskurser som har påträffats i varje lärobok jämfört med dem skrivdiskurser som presenteras i Lidberg m.fl. artikel *Swedish – An updated school subject?* (2012) om syn på språk i *Lgr11* och *Lpo 94*. Trots att denna artikel fokuserat på hela ämnet Svenska, alltså både läs- och skrivundervisning så är den intressant då den använt modellen *A multi-layered view of language* (se figur.1) som Ivanič (2004: 222-223) har arbetat fram för att sedan kunna identifiera skrivdiskurser utifrån. Vilka språklager som återfunnits i *Lgr11* svarar därför även på vilka möjliga skrivdiskurser som återfinns i *Lgr11*.

I *SkrivDax 2* var färdighetsdiskursen den mest framträdande men det fanns även mycket influenser av genrediskursen. Detta går att jämföra med att Liberg m.fl. kommit fram till att det, i den delen av kursplanen som handlar om vilka kunskapskrav som ska uppnås, är lager ett i kombination med lager tre som är mest framträdande (2012: 487). Eftersom att färdighetsdiskursen och genrediskursen grundas i språklager 1 (text) och 3 (skrivhändelsen) så verkar denna lärobok ha goda grunder i den delen av kursplanen *Lgr11*. Även resterande delar av kursplanen innehåller dessa två språklager och framförallt delen *Centralt innehåll* lägger stor vikt vid utvecklingen av språkfärdigheter och formella aspekter av språk och skrivande (färdighetsdiskursen) (ibid: 485). Dock kommer Liberg m. fl fram till att alla språklager finns representerade i denna del och detta inkluderar alltså även språklager 4 (sociokulturell och politisk kontext) men den sociopolitiska diskursen som grundar sig i detta språklager lyser med sin frånvaro. Dock framgår det i analysens

fas 2 att det finns texter i läroboken som skulle kunna agera underlag för kritiska diskussioner om skrivande som passar in under den sociopolitiska diskursen.

Resultatet för Läroboken *Prima Svenska 2* visar också på att den sociopolitiska diskursen helt är frånvarande. Denna lärobok har även betydligt mycket mer fokus på genrediskursen och mindre fokus på färdighetsdiskursen jämfört med *SkrivDax 2*. Liberg m. fl (2012: 488) skriver att de funnit att olika texttyper oftare nämns i *Lgr11* än i *Lpo94* vilket vittnar om att influenser från genrepdagogen har fått ett större inflytande i den senare läroplanen (ibid: 488). Detta är intressant med tanke på att *SkrivDax 2* är utgiven år 2008 men påstår sig vara skriven efter *Lgr11*, som är utgiven år 2011. Med tanke på att den inte har lika stort inflytande av genrediskursen som de andra två läroböckerna finns möjligheten att den snarare är skriven efter *Lpo94*.

Språklager 3, som genrediskursen ingår i, påträffas även oftare i kursplanens del *Ämnets syfte* än vad färdighetsdiskursen gör (ibid: 484-485). Detta kan visa på att läroboken *Prima Svenska 2* influerats mer av denna del än av delen *Centralt innehåll* och *Kunskapskrav* som fokuserar mer på språklager 1.

Läroboken *ZickZack skrivrummet åk 2* innehåller ungefär lika mycket influenser av genrediskursen som *Prima Svenska 2*. Denna bok innehåller dock mer av färdighetsdiskursen och mindre av processdiskursen. Inte heller i denna bok har den sociopolitiska diskursen påträffats men små textstycken som innehållit diskursen om social praktik har funnits. Enligt Ivanič (ibid: 234-235) går denna diskurs till viss del in i den sociopolitiska diskursen så detta skulle möjligen kunna vittna om att författarna till *ZickZack skrivrummet åk 2* har utgått från lite andra delar i *Lgr11* jämfört med de två andra läroböckerna. Med tanke på att fokus både ligger på färdighetsdiskursen och genrediskursen, kan författarna även ha använt alla delar (*Ämnets syfte*, *Centralt innehåll* och *Kunskapskrav*) från kursplanen när de skrivit boken. Även denna bok har, precis som *SkrivDax 2*, texter som skulle kunna agera underlag för kritiska diskussioner om skrivande och därav passar in under den sociopolitiska diskursen.

Liberg m. fl (ibid: 487) menar att det finns så pass många spår av alla fyra språklager i *Lgr11* att det därför går att tolka ämnet Svenska på flera olika sätt. Med detta i åtanke kan alla tre läroböcker anses vara kopplade till läroplanen, dock olika delar av den. Trots det är inte alla fyra skrivdiskurser manifesterade i läroböckerna men det är de i läroplanens kursplan för Svenska. Läroböckerna täcker alltså inte alla olika syner på skrivande som manifesteras i läroplanen. Samtidigt poängterar även



Liberg m. fl (ibid: 487) att det fjärde språklaget, sociokulturell och politisk kontext, är exkluderat i kunskapskraven för årskurs 3. Eftersom det är detta språklager som står till grund för den sociopolitiska diskursen finns möjligheten att detta svarar på varför denna skrivdiskurs inte finns manifesterad i någon av läroböckerna.

## 7. Diskussion och slutsatser

I det här avsnittet kommer slutsatserna av undersökningen att presenteras. Slutsatserna svarar på frågeställningarna som formulerats i avsnittet ”Syfte och frågeställningar” och dras främst från analys- och resultatdelen av uppsatsen. Vidare diskuteras ytterligare intressanta upptäckter som gjorts under undersökningens gång och som på olika sätt kan kopplas ihop till både tidigare och framtida forskning inom området.

### 7.1 Slutsats

Den första forskningsfrågan som ställdes i undersökningen handlade om vilka skrivdiskurser som går att finna i skrivuppgifter och text om skrivande i tre olika läroböcker för Svenska i årskurs 2 samt hur dessa är manifesterade. Analysen visade att alla skrivdiskurser utom den sociopolitiska diskursen gick att finna, dock inte i varje lärobok.

I *SkrivDax 2* är färdighetsdiskursen den som manifesterats flest gånger både i skrivuppgifterna och i text om skrivande. Genrediskursen utgör ungefär en tredjedel av de skrivdiskurser som påträffats i skrivuppgifterna och text om skrivande. I de två fall där fler än en diskurs funnits i kombination är färdighetsdiskursen den mest framträdande. Saknas gör processdiskursen, diskursen om social praktik och den sociopolitiska diskursen. Kreativitetsdiskursen finns endast manifesterad i text om skrivande. *SkrivDax 2* har mindre influenser av genrediskursen än de andra två läroböckerna. Analys av skrivuppgifter från denna lärobok har även visat att materialet innehåller skrivuppgifter som inte gått att kategorisera in under någon skrivdiskurs.

I läroboken *Prima Svenska 2* är genrediskursen dominerande bland skrivuppgifterna. Genrediskursen har även funnits i samband med processdiskursen i en tredjedel av skrivuppgifterna, dock inte i någon text om skrivande. Färdighetsdiskursen är tre gånger mer manifesterad i text om skrivande än i skrivuppgifterna där den påträffats två gånger. I ett fall har processdiskursen och kreativitetsdiskursen funnits kombinerade och denna kombination fungerade bra. Saknas gör diskursen om social praktik och den sociopolitiska diskursen. Den har heller inte lika många skrivuppgifter som de tidigare böckerna vilket kan vara ett resultat av att läs- och skrivbok är kombinerad.

I *ZickZack skrivrummet åk 2* är genrediskursen återigen den diskurs som är mest framträdande. Detta trots att den ges ut av samma förlag som *SkrivDax 2*. När det kommer till text om skrivande är färdighetsdiskursen dock den skrivdiskurs som påträffats flest gånger ensam. Denna lärobok är även

den där flest olika skrivdiskurser har funnits. Alla skrivdiskurser utom den sociopolitiska diskursen har påträffats. Genrediskursen har funnits i fem olika kombinationer med andra skrivdiskurser. Analysen visade även att en skrivuppgift som innehöll tre olika skrivdiskurser var av god kvalitet.

Nästa forskningsfråga handlade om hur väl läroböckernas manifesterade skrivdiskurser stämmer överens med läroplanens olika syn på språk. Det kunde genom jämförelse med tidigare forskning visas att alla läroböckers manifesterade skrivdiskurser även gått att finna i läroplanen. Detta på grund av att alla Ivaničs sex skrivdiskurser gått att finna i kursplanen för Svenska i Lgr11. Det går således att säga att läroböckerna är kopplade till läroplanen men inte att de stämmer överens helt med den eftersom den sociopolitiska diskursen saknas i alla böckerna. Vissa böcker saknar dessutom även diskursen om social praktik och processdiskursen. Det spelar också in vilken del av kursplanen som böckerna jämförs med då vissa delar manifesterar mer av färdighetsdiskursen, andra genrediskursen och kunskapskraven för årskurs tre helt saknar spår av den sociopolitiska diskursen, precis som läroböckerna.

## **7.2 Diskussion samt vidare forskning**

Till att börja med vill jag säga att arbetet med denna undersökning har gett mig en djupare förståelse för utformningen av läroböcker i ämnet Svenska. Genom min analys av böckerna och deras innehåll har jag fått en ny förståelse för kopplingen mellan böckernas innehåll och läroplanen. Det har varit mycket intressant att på ett tydligt sätt kunna koppla böckernas praktiska innehåll till mitt teoretiska ramverk.

Vad kan överensstämmelsen mellan läroböckerna och läroplanen, eller bristen av den, möjligen bero på? Detta är en svår fråga att besvara men en intressant iakttagelse gäller *SkrivDax 2* och att genrediskursen inte manifesteras lika ofta i den som i de andra två böckerna. Detta trots att genrediskursen utgör stor del av skrivdiskurserna i *Lgr11*. Kan det möjligen ha att göra med bokens utgivningsår? Det nämns nämligen i analysen att *SkrivDax 2* är utgiven år 2008 samtidigt som den påstås vara skriven efter *Lgr11* som är utgiven år 2011. Detta går inte riktigt ihop och kan vittna om varför genrediskursen inte fått lika stort inflytande i denna lärobok.

Någonting som även har varit intressant att se, både genom min analys men även i den tidigare forskningen, är att en och samma text kan tolkas på många olika sätt (i det här fallet läroplanen). Undersökningen har visat att alla läroböcker som analyserats har tydliga kopplingar till läroplanen men att det inte betyder att alla delar av ämnet Svenska (som har med skrivutveckling att göra) är

manifesterat i böckerna. Bokförlagens egen försäkran, om att läroböckerna täcker innehållet i kursplanen för ämnet Svenska till fullo, kommer jag därför förhålla mig skeptisk till i framtiden. Jag påstår att den här undersökningen visat att så inte är fallet och det poängterar vikten av att lärare själva utför en grundlig granskning av de läromedel läraren avser använda i sin undervisning. Med det sagt vill jag verkligen belysa vilket otroligt ansvar och arbete som ligger på enskilda lärare att faktiskt välja ut och kvalitetssäkra de böcker som ska användas i deras klassrum.

Ytterligare en sak som framkom under undersökningen, trots att det inte var syftet, var att minst två av läroböckerna förmedlade, bland annat; heteronormativa, patriarkala samt kolonialistiska normer och värderingar. Det var något som verkligen överraskade mig och som inte går i samklang med läroplanens värdegrund. Som nämnts i analysen går dock de texter som förmedlar dessa normer att användas ur ett kritiskt perspektiv men då gäller det att läraren introducerar uppgifterna och inte lämnar eleven att ensam arbeta med läroboken.

Randahls forskning visar på hur många olika skrivdiskurser som utan problem kan samverka i ett gymnasieklassrum samt att lärares syn på skrivande inte nödvändigtvis behövde ”smitta av sig” på eleverna. Kanske gäller även detta för läroböcker och trots att vissa skrivdiskurser har övertag så får de elever som använder dem även influenser från andra håll och skapar sig en egen syn av skrivande. Nu är Randahls studie gjord på elever och lärare på gymnasiet. Med det i åtanke kanske det inte är så konstigt att lärarnas syn på skrivande inte har så stort inflytande då eleverna redan fått tillgång till andra synsätt när det gäller skrivande under grundskolan. Kanske är det därför av ännu större vikt att elever som lär sig skriva under skolans första år får tillgång till så många olika syn på skrivande som möjligt. Detta för att undvika att elevernas syn på skrivande inte befästs redan i ung ålder. Med detta i åtanke är det märkligt att kursplanen i Svenska som riktar sig specifikt mot de yngre åldrarna (årskurs 1-3) har en smalare syn på skrivande än de som riktar sig mot äldre elever. Med tanke på att Lidberg m. fl (2012: 490) skriver att Dyson har visat på det faktum att barn inom grundskolans tidiga åldrar kan ses som aktiva deltagare i samhället och inte står utanför ideologi, så finns ingen anledning att inte tillämpa den sociopolitiska skrivdiskursen i årskurs 1-3. Trots det är den alltså inte med alls i kunskapskraven för årskurs 1-3 i *Lgr11*.

Vad gäller ekonomiska aspekter så går det att utläsa från resultatet att priset av läroböckerna kan ha inverkan på kvaliteten dock måste det inte betyda att kvaliteten är sämre. Den billigaste boken var nämligen också den bok som inte innehöll några normativt tveksamma texter.

Denna uppsats undersöker tre olika läroböcker för skrivundervisning i Svenska, vilket är ett relativt litet material, därför går det att utföra liknande undersökningar på annat material, exempelvis material som även täcker läsundervisning. Denna undersökning säger inte så mycket mer om skrivundervisning än just ur dessa tre böckers perspektiv. Att göra en undersökning om skrivdiskurser ur elevperspektivet, hos elever som använt sig av dessa böcker under sin skrivinlärning, hade därför varit mycket intressant och gett en bredare bild av skrivundervisning. Observationsstudier och intervjuer med lärare som använder sig utav dessa böcker i sin undervisning hade också varit mycket intressant och kunnat resultera i en ännu djupare förståelse för vilken inverkan läroböcker kan ha i undervisningen.

Vad som även skulle vara intressant att forska vidare kring är huruvida det skulle kunna vara relevant att återinföra officiella kvalitetsgranskningar av läroböcker eller inte. Vad skulle i så fall en sådan kvalitetsgranskning innehålla och skulle detta spara tid för lärarna?

## 8. Källförteckning

Ahrne, Göran & Svensson, Peter (2011). Handbok i kvalitativa metoder. 1. uppl. Malmö: Liber

Almgren, Hans (2011). I huvudet på en läromedelsförfattare. I Niklas Ammert (Red.), Att spegla världen. Läromedelsstudier i teori och praktik. Lund: Studentlitteratur.

Ammert, Niklas (2011). Att spegla världen: läromedelsstudier i teori och praktik. 1. uppl. Lund: Studentlitteratur

Boréus, Kristina (2011) Diskursanalys. I Ahrne, Göran & Svensson, Peter (Red), Handbok i kvalitativa metoder. 1. uppl. Malmö: Liber

Bross, Helen & Hansen, Anna (2008) SkrivDax 2. Stockholm: Sanoma utbildning AB.

Calderon, Anders. Skolverket (2015a). Hur väljs och kvalitetssäkras läromedel? Internet resurs: <https://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning/didaktik/tema-laromedel/hur-valjs-och-kvalitetssakras-laromedel-1.181769> (Hämtad: 2017-03-09)

Calderon, Anders. Skolverket (2015b) På vilket sätt kan läromedel styra undervisningen? Internet resurs: <https://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning/didaktik/tema-laromedel/pa-vilket-satt-kan-laromedel-styra-undervisningen-1.181693> (Hämtad: 2017-03-09)

Fällman-Bajagic, Karin, Hansson, Christina & Nieland, Susan (2016). ZickZack Skrivrummet åk 2. Stockholm: Sanoma Utbildning.

Gee, James Paul (1996) Social Linguistics and Literacies: Ideology in Discourses (2nd end) (first published 1990). London: Falmer.

Gee, James Paul (2005). An introduction to discourse analysis [Elektronisk resurs] : theory and method. 2. ed. Abingdon, Oxon: Routledge Internet resurs: <https://anekawarnapendidikan.files.wordpress.com/2014/04/an-introduction-to-discourse-analysis-by-james-paul-gee.pdf> (Hämtad: 2017-07-03)

Gleerups (2017) Internet resurs: <https://www.gleerups.se/40687616-product> (Hämtad: 2017-08-02)

Hultén, Rickard & Lavebratt Wennberg, Magdalena (2015) Prima svenska 2 basbok. Malmö: Gleerups Utbildning AB

Ivanič, Roz (2004). Discourses of Writing and Learning to Write. I: Language and Education. 18, 3, p. 220-245. 26 p. Internet resurs: <http://eprints.lancs.ac.uk/3948/1/ivanic1.pdf> (Hämtad 2017-03-08)

Lgr11, Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011. (2011). Johanneshov: MTM

Liberg, Caroline, Wiksten Folkeryd, Jenny & Af Geijerstam, Åsa (2012) Swedish – An updated school subject? Education Inquiry, 3:4, 477-493. Internet resurs: <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.3402/edui.v3i4.22049> (Hämtad 2017-07-17)

Lpo94, Läroplaner för det obligatoriska skolväsendet och de frivilliga skolformerna: Lpo 94: Lpf 94. Reviderad 2008 (2008). Stockholm: Utbildningsdep.

Lärarnas Riksförbund (2012). Makten över läromedlen — Lärarnas möjlighet att styra över läromedlen i undervisningen. Internet resurs: <https://www.lr.se/download/18.2dafca6113a8ea45bd3b56d/1351606271267/RapportL%C3%A4ro%20medel.pdf> (Hämtad 2017-06-28)

Randahl, Ann-Christin (2011). "Oftast är vi ganska fria" Elever som skribenter i skolans skrivpedagogiska diskurser. Licentiatavhandling. Göteborgs universitet/ Institutionen för svenska språk.

Sanoma utbildning (2017a), internet resurs: <https://www.sanomautbildning.se/Laromedel/Grundskola-Fk-6/Svenska/Baslaromedel1-3/Sprakdax-Lasdax/> (Hämtad 2017-08-02)

Sanoma utbildning (2017b), internet resurs:

<https://www.sanomautbildning.se/Laromedel/Grundskola-Fk-6/Svenska/Baslaromedel1-3/ZickZack-ak-1-3/> (Hämtad 2017-08-02)

Skolverket (2015a) Läroplaner. Internet resurs: <https://www.skolverket.se/regelverk/laroplaner-1.147973> (Hämtad: 2017-07-15)

Skolverket (2015b) Forskningsbaserat arbetssätt för ökad kvalitet i skolan. Internet resurs: <https://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning/forskningsbaserat-arbetssatt> (Hämtad: 2017-07-03)

Skolverket (2016) Didaktik – vad, hur och varför. Internet resurs: <https://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning/didaktik> (Hämtad: 2017-07-15)

Svenska akademiens ordbok (2017). Göteborg: OSA-projektet. Internet resurs: <http://www.saob.se/> (Hämtad: 2017-07-03)

Vetenskapsrådet (2002) Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning Stockholm. Internet resurs: [http://www.gu.se/digitalAssets/1268/1268494\\_forskningsetiska\\_principer\\_2002.pdf](http://www.gu.se/digitalAssets/1268/1268494_forskningsetiska_principer_2002.pdf) (Hämtad: 2017-08-14)