

Södertörns högskola | Institutionen för kultur och lärande

Självständigt arbete 2, 15 hp | Grundlärarutbildning med inriktning F-3
Höstterminen 2015

Det är en skolkunskap inte en livskunskap

En kvalitativ studie om lärares skrivundervisning och deras reflektioner kring sin praktik.

Av: Ulrika Borg och Lovisa Olsson

Handledare: Jenny Magnusson

Abstract

Title: A qualitative study about teachers' writing instruction and their reflections on their practice. **Author:** Ulrika Borg, Lovisa Olsson, autumn term of 2015. **Supervisor:** Jenny Magnusson

The aim of this study is to investigate, from a didactic perspective, how teachers pursue their writing instruction. A certain focus is directed towards discursive writing and the way the teachers support second language learners. The purpose is to compare the teachers' writing instruction regarding the aspects above. The lack of research when it comes to the practice of discursive writing and writing instruction, in Swedish primary schools, in general form the basis of this study. The following questions provide the framework of this study:

What are the teachers' perspectives and reflections on discursive writing and writing instruction in general? In what ways is the teaching in writing designed and how does the teachers' reflect on their teaching? Is there a difference between how the teachers conduct their writing instruction, with regard to a second language perspective, and how does the teachers reflect upon that?

The study is based on observations and interviews with two teachers regarding these matters. The theoretical approaches of this study are Ivanič's (2004) discourses of Writing and Learning to write and the theoretical concept scaffolding (Wood, Bruner, Ross 1976, s. 89-90, 97-99). The results show, in conclusion, that the teachers' writing instruction includes the majority part of Ivanič's discourses but these are variously practiced. The major part of the teaching was, in both teachers' classrooms, performed in accordance with the narrative genre but discursive writing was also practiced. The teachers showed an awareness of the importance of supporting second language students, but a difference in the way they conducted their writing lessons from this aspect was evident.

Keywords: writing instruction, discursive writing, narrative writing, second language learners

Nyckelord: skrivundervisning, diskursivt skrivande, narrativt skrivande, andraspråksinlärare

Innehåll

1 Inledning.....	5
1.1 Syfte	7
1.2 Frågeställning	7
1.3 Bakgrund	7
1.3.1 Genrer och diskursivt skrivande	7
1.3.2 Andraspråksinläraresperspektivet	9
2 Teoretiska begrepp och analytiska redskap	10
2.1 Analysverktyget sex diskurser om språksyn	10
2.2 Stöttning	12
3 Tidigare forskning	13
3.1 Övrigt – forskningsperspektiv	16
4 Metod och material.....	17
4.1 Fördelning av studiens arbete.....	17
4.2 Val av metod för insamling av empiriskt material	17
4.3 Urval.....	18
4.3.1 Val av skolor och presentation av informanter.....	18
4.3.2 Definition av andraspråkselever	19
4.3.3 Urval av empiriskt material	19
4.4 Genomförande av metod	19
4.4.1 Observationer	19
4.4.2 Intervjuer	21
4.5 Bearbetning av material.....	22
4.5.1 Bearbetning av observationerna och intervjuer	22
4.6 Studiens generaliserbarhet och trovärdighet	23
4.6.1 Nackdelar och fördelar med intervjuer.....	24
4.7 Forskningsetiska ställningstaganden	24
4.8 Disposition av resultat- och analysdel.....	25
5 Analys och resultat	26
5.1 Tyngdpunkt och förhållningssätt.....	26
5.1.1 Tyngdpunkt	26
Jämförande analys av Lärare 1 och Lärare 2.....	28
5.1.2 Förhållningssätt	29
Genrediskurs.....	29
Färdighetsdiskurs och kreativitetsdiskurs.....	31
Jämförande analys av Lärare 1 och Lärare 2.....	32

Analys utifrån andraspråksinlärarperspektivet	32
Autentiska mottagare till texten.....	33
Jämförande analys av Lärare 1 och Lärare 2.....	35
5.2 Genrer och diskursivt skrivande	35
5.2.1 Diskursiva genrer	36
Texter av typen beskrivning	36
Texter av typen ställningstagande	40
Jämförande analys av Lärare 1 och Lärare 2.....	44
Analys utifrån andraspråksinlärarperspektivet	44
5.2.2 Texter av typerna berättelse och återberättelse	48
5.3 Stöttning	54
5.3.1 Läsande som stöttning för skrivande.....	55
5.3.2 Modelltext och tankekarta	57
Jämförande analys av Lärare 1 och Lärare 2.....	61
Modelltext utifrån andraspråksinlärarperspektivet.....	62
5.4 Respons som stöttning.....	63
Respons utifrån andraspråksinlärarperspektivet.....	65
6 Avslutande sammanfattning och slutsatser	69
6.1 Studiens relevans och vidare forskning.....	74
7 Käll- och litteraturförteckning.....	75
7.1 Tryckta källor	75
7.2 Otryckta källor.....	77
Lärare 1	77
Lärare 2	78
Bilaga 1: Intervjufrågor	79
Bilaga 2: Observationsschema	81
Bilaga 3: Ivanics diskurser	83
Bilaga 4: A multi layered view of language.....	84

1 Inledning

I dagens samhälle fordrar de flesta yrkesval en akademisk utbildning, vilket föder ett krav på att eleverna i dagens grundskola klarar av att behärska ett abstrakt och resonerande språk. Annbritt Palo och Lena Manderstedt, båda universitetslektorer i svenska, menar att ur ett demokratiskt perspektiv har således den svenska grundskolan ett viktigt ansvar, det vill säga att förse alla elever med ett språk som ger dem möjlighet att få tillträde till den akademiska världen (Palo och Manderstedt 2011 s. 95, 107). Enligt lektorn i svenska, Birgitta Norberg Brorsson, är en bärande komponent i elevernas skrivutveckling att de i tidig ålder ges möjlighet att tillägna sig genrekompentens för att de så småningom ska kunna nå fram till ett abstrakt och resonerande språk (2007, s. 35-36). Catharina Nyström Höög (2010, s. 8), professor i svenska, påpekar i enlighet med Norberg Brorsson (2007, s. 35), att den genre som är dominant i skrivundervisningen i svensk skola är den *narrativa*. Vidare menar Norberg Brorsson att om den önskvärda genremedvetenheten ska kunna möjliggöras för eleverna krävs att *samtliga* texttyper¹ explicitgörs i skrivundervisningen. Detta då ett alltför snävt fokus på endast berättande texter kan innebära att eleverna går miste om att utveckla sin skrivkompetens (2007, s. 261). Även Nyström Höög lyfter liknande argument då hon framhåller att det inte är tillämpningen av den narrativa genren *i sig* som är bekymmersamt, utan snarare elevernas förmåga att behärska olika genrer och växla mellan dem (2010, s. 8-9). För att eleverna ska kunna uppnå en genrekompentens, menar både Nyström Höög (2010, s. 8-9) och Norberg Brorsson (2007, s. 35-36), att det krävs ett metaspråk kring olika texttyper och dess specifika strukturer. De genrer som är utöver den narrativa texttypen benämns som *diskursiva* (Nyström Höög 2010, s. 13), och det är ett visst fokus på dessa genrer som vår uppsats kommer inta. Detta då det så långt upp som på gymnasienivå framgår att eleverna förefaller att lösa diskursiva uppgifter med narrativt skrivande, vilket således pekar på att elever i svenska skolan tidigt bör ges möjlighet att tillägna sig en tillfredsställande textkompetens (ibid, s. 8).

Sett till skolans ansvar och ovanstående resonemang om ett tidigt introducerande av diskursivt skrivande, står därigenom även varje enskild lågstadielärare inför ett delikat uppdrag, ett uppdrag vilket definieras genom nuvarande läroplanen Lgr 11 (Skolverket 2011). *Hur* detta ska gå till rent praktiskt beskrivs emellertid relativt vagt i läroplanen, vilket Palo och Manderstedt menar i sin tur kan skapa förvirring hos läraren (2011, s. 100-101). Detta kan

¹ I uppsatsen används genomgående begreppet "texttyp" och "genre" som synonymt med varandra.

vara en förklaring till det som Norberg Brorsson påpekar, att lärarna inte bedriver den explicita undervisning som krävs kring textstrukturer vilket fordras för att skapa ett metaspråk kring de olika texttyperna (2007, s. 35-36, 195). I Lgr11 (*centralt innehåll* i svenska för årskurs 1-3) lyfts det exempelvis fram att elever ska ges möjlighet att utveckla: ”Strategier för att skriva olika typer av texter med anpassning till deras typiska uppbyggnad och språkliga drag” (Skolverket 2011, s. 223). De typer av texter som lärarna förväntas introducera för eleverna i årskurs 1-3 är *berättande*, *beskrivande* och *förklarande texter*, exempelvis *faktatexter*, samt *instruerande texter* (ibid, s. 223-224). Utöver *mundligt berättande* framgår det dock inte om de olika texttyperna ska behandlas både muntligen och skriftligen. Ett muntligt behandlande av samtliga texttyper i undervisningen skulle dock kunna tolkas vara positivt för elevernas språkutveckling. Detta då, såsom professorn i svenska med didaktisk inriktning Caroline Liberg framhåller, samtal om läsande och skrivande är gynnsamt för eleverna ur aspekten att: ”Den här formen av samtal stödjer deras utveckling av så kallat situationsberoende språk” (Skolverket 2012, s. 13). Det skriftliga tar således avstamp i det muntliga.

Slutligen vill vi även lyfta fram det faktum som Kenneth Hyltenstam, professor i tvåspråkighet, påpekar; att nästan 15 procent av eleverna i den svenska skolan har ett annat modersmål än svenska (2007, s. 45). Detta säger således, att det är en realitet att andraspråksinlärare utgör eller kommer att utgöra en del av *alla* lärares elevunderlag. Därigenom är det av stor vikt att alla lärare innehar den insikt, medvetenhet och förståelse som krävs för att möjliggöra en gynnsam skrivundervisning för de elever som tillhör denna grupp (ibid, s. 45, 52). En gynnsam skrivundervisning för andraspråkslever innebär bland annat, enligt Per Holmberg som är docent i svenska och nordiska språk, att dessa elever får ett starkt lärandestöd för att kunna utveckla genrekompetens (2009, s. 26). I och med dessa lyfta argument, har vi valt att även inta ett *andraspråksinläraresperspektiv* i uppsatsen.

Utifrån ovanstående resonemang bör således lärare behärska kunskapen om andraspråkslevers skrivutveckling och därtill kan ett explicitgörande i den generella skrivundervisningen och även i det diskursiva skrivandet ses som nödvändigt. Det krävs en dialog kring olika texttyperns uppbyggnad och funktion (Norberg Brorson 2007, s. 35-36, 195) och det skulle gagna eleverna att bli introducerade för denna tydliga skrivundervisning redan i yngre åldrar (Palo och Manderstedt 2011, s. 96). Med avstamp i ovanstående har vår uppsats kommit att fokusera, ur ett ämnesdidaktiskt perspektiv, hur två lärare i lågstadiet bedriver sin

skrivundervisning i svenska med visst fokus på diskursivt skrivande. Vår undersökning motiveras även av att det finns lite forskning kring *hur* lärare introducerar elever i diskursivt skrivande (Nyström Höög 2010, s. 10-13) samt även kring hur skrivundervisning bedrivs praktiskt generellt i lågstadiet (Vetenskapsrådet 2015, s. 116).

1.1 Syfte

Syftet med vår uppsats är att undersöka *hur* de två olika lärarna bedriver sin skrivundervisning i svenska, med visst fokus på *diskursivt skrivande* samt ur ett *andraspråksinläraresperspektiv*.

1.2 Frågeställning

- Var lägger lärarna tyngdpunkten i sin skrivundervisning i förhållande till genrer och diskursivt skrivande och hur reflekterar de kring det?
- På vilka sätt bedriver lärarna sin skrivundervisning och hur reflekterar de kring det?
- Synliggör lärarna ett andraspråksinläraresperspektiv i sin skrivundervisning och på vilka sätt framkommer det/framkommer det inte, samt hur reflekterar lärarna kring det?

1.3 Bakgrund

I detta avsnitt presenteras den bakgrund till studien som har varit relevant för oss. Det som redogörs för är *genrer och diskursivt skrivande* och *andraspråksinläraresperspektivet*.

1.3.1 Genrer och diskursivt skrivande

Såsom tidigare har nämnts är *diskursiva* genrer de texttyper som inte är narrativa eller återberättande (Nyström Höög 2010, s. 13). Då Holmberg förklarar basgenrer och dess typiska drag, utgår han från definitionerna i Sydneyskolans genrepädagogik (2009, s. 14). För att definiera basgenrernas struktur använder sig Holmberg av de tre perspektiven *textuell*, *ideationell* och *interpersonell* (ibid, s. 20). Det textuella perspektivet säger något om tidssamband eller kausalitet (orsakssamband) mellan olika typer av information vilka kan, exempelvis i en återberättande text, uttryckas med ord som ”först”, ”sedan”, det vill säga tidssamband. Ur ett ideationellt perspektiv fokuseras den bild av världen som målas upp i texten, ofta med verb som återspeglar händelser, handlingar eller tillstånd, exempelvis ”gått”, ”slutat” et cetera i en återberättande text där ofta händelser eller handlingar återges (ibid, s. 21). Slutligen så säger det interpersonella perspektivet något om ”... hur texter skapar olika relationer mellan skribent och läsare genom sina språkhandlingar” (ibid, s. 22). I en återberättelse görs detta genom olika påståenden där det finita verbet, det vill säga det verb som bestämmer tempus, kommer som andra led i satsen, exempelvis ”Kim slutade”, där således ”slutade” är det finita verbet. I en återberättelse står därför det finita verbet alltid i

preteritum då skribenten åsyftar på något som redan har hänt. Hade det istället varit en förklarande text hade det textuella uttryckt ett orsakssamband, det ideationella ett tillstånd och det finita verbet hade stått i nutid. Därigenom menar Holmberg att en texts genretillhörighet kan bestämmas genom att studera den utifrån dessa tre perspektiv. Vidare lyfter Holmberg fram att för att elever ska kunna tillgodogöra sig en sådan genremedvetenhet är det inte fullgott med att enbart få möta berättande eller återberättande texter i skolan (ibid, s. 21, 23).

Därmed inte sagt att vi syftar till, eller förväntar oss, att lärare i lågstadiet ska använda sig av begreppen textuell, ideationell och interpersonell då skillnader mellan olika genrer för elever i lågstadiet förklaras. Dessa tre perspektiv är inte heller något som vi kommer att fördjupa oss i ytterligare i uppsatsen, men kräver ändå sitt klagörande här. Detta för att kunna skänka ett förtydligande till vad vi menar i uppsatsen när vi talar om olika texttypers *struktur* och *karakteristiska drag* som är utmärkande för den specifika genren.

De sex olika basgenrerna, som utgår från Holmbergs (2009, s. 16-18) definitioner, är följande: den *berättande (narrativa)* genren, den *återberättande* genren (vilken räknas till den berättande genren), den *beskrivande* genren, den *ställningstagande* genren, den *förklarande* genren samt den *instruerande* genren vilka förklaras nedan:

Berättande (narrativ genre) skrivs i syftet att underhålla eller skapa inlevelse i form av berättelser, sagor, myter och fabler. Den *återberättande* genren syftar till att återberätta en händelse i kronologisk ordning. I den *beskrivande* genren är syftet att förmedla information såsom i rapporter och faktatexter. Den *ställningstagande* genren skrivs i syftet att övertyga någon eller/och framföra sin åsikt exempelvis i en debattartikel. Då den *förklarande* genren nyttjas är det i syftet att reda ut något som är komplicerat, exempelvis genom att förklara kausala samband. Slutligen används den *instruerande* genren då skribenten syftar till att vägleda läsaren, exempelvis som i ett recept.

De genrer, såsom tidigare förklarats, som nämns som lärandemål i kursplanen för årskurs 1-3 i Lgr 11 är *berättande, beskrivande* och *förklarande* texter samt *instruerande* texter (Skolverket 2011, s. 223-224). Begreppet *återberättande* texter benämns inte i läroplanen och *argumenterande* texter, som är en form av den ställningstagande genren, är ett lärandemål i årskurs 4-6 (ibid, s. 225). Avsnittet om basgenrer och diskursivt skrivande är signifikanta för vår uppsats då det är dessa texttyper som vi har som utgångspunkt för vår undersökning.

1.3.2 Andraspråksinlärarperspektivet

Då en av våra frågeställningar fokuserar ett *andraspråksinlärarperspektiv* vill vi här förklara anledningen till valet av detta perspektiv. Bakgrunden till detta, vilket lyfts fram i uppsatsens inledning, ligger i det faktum som Hyltenstam påpekar; att nästan 15 procent av eleverna i den svenska skolan har ett annat modersmål än svenska (2007, s. 45). Med detta sagt menar Hyltenstam, att det är en realitet att *alla* lärare har eller kommer att ha andraspråksinlärare i sina klasser. Därigenom är det vitalt att alla lärare innehar den insikt, medvetenhet och förståelse som krävs för att möjliggöra en gynnsam undervisning för de elever som tillhör denna grupp (ibid, s. 45, 52). Det som avses med gynnsam undervisning är att det av läraren fordras färdigheten att kunna analysera elevernas både skriftliga och muntliga språk för att barnet ska kunna komma vidare i sin språkutveckling (ibid, s. 52). Detta för att kunna upptäcka hur pass väl eleven bemästrar språk som är bortom ”här-och-nu-samtal”, det vill säga bortom ett vardagsspråk eller språkets basförråd. Vanligen är att barn med annat modersmål lär sig att behärska detta vardagsspråk relativt fort, cirka två-tre år. Detta ska naturligtvis uppmuntras och berömmas av läraren, men denne får inte förväxla denna baskommunikationsfärdighet med en språkbehärskning som är jämställd med en elev med enbart svenska som modersmål. Det är då det föreligger en risk för att andraspråks elever går miste om den läs- och skrivundervisning som barnet faktiskt behöver. Det vill säga den undervisning som krävs för att barnen ska kunna utveckla sitt språk, med andra ord tillägna sig utbyggnadsdelen av det svenska språket (ibid, s. 51-52). Därtill bör det här påpekas, trots att inte detta fokuseras i uppsatsen, att det även är viktigt att andraspråks elever får en gedigen undervisning i svenska såväl som sitt eget modersmål då utvecklingen i de båda språken kan främjas av varandra (ibid, 53-57). Vi har även valt att fokusera huruvida elevers *kulturella bakgrund* i förhållande till etnisk kultur synliggörs av lärarna i undervisningen. Detta då Pirjo Lahdenperä, professor i pedagogik, menar att elevers kulturella bakgrund ska betraktas som resurs för lärande (2004, s. 24).

Ovanstående resonemang ligger som sagt till grund för att vi har valt att belysa om ett *andraspråksinlärarperspektiv* i förhållande till *språk* och *kultur* synliggörs i lärarnas skrivundervisning. Utöver Hyltenstam (2007) refererar vi även till den australiensiska språkforskare Pauline Gibbons (2013), samt professorn i lingvistik Gisela Håkansson (2001) då vi diskuterar kring olika faktorer i uppsatsen i förhållande till andraspråks elever.

2 Teoretiska begrepp och analytiska redskap

I detta kapitel kommer de teoretiska begrepp och analytiska redskap som har nyttjats i studien att förklaras. Roz Ivanics, brittisk professor i lingvistik, *sex diskurser om skrivinlärning* i förhållande till ”Boxmodellen” (2004) har utgjort våra analytiska redskap med vårt *observationsschema* (se Bilaga 2) som ett komplement till detta. Vi har även tagit utgångspunkt i det teoretiska begreppet *stöttnig* som definieras utifrån forskarna David Wood, Jerome S. Bruner samt Gail Ross (1976).

2.1 Analysverktyget sex diskurser om språksyn

Roz Ivanics ramverk över de sex olika diskurserna, som utgår från tidigare forskning och teori om skrivande och skrivpedagogik, kommer att redogöras för med utgångspunkt ur rubrikerna för de kolumner som Ivanic har i sin tabell över diskurserna (2004, s. 220, 225, se Bilaga 3). Tabellen är i original på engelska och översättningen till svenska har gjorts av oss. Ivanics diskurser förklaras bäst i relation till ”Boxmodellen” som skapats av Jones, Fairclough och Ivanic (2004, s. 222). Boxmodellen har konstruerats i syftet att visa på de inbäddade mentala och sociala lager som rymmer i språk och skriven text (ibid, se Bilaga 4). Därav återfinns ”text” i mitten av boxen som en utgångspunkt. Text ska här ses som den avskalade, lingvistiska formen av språk vilket följs av det närmaste lagret ”kognitiva processer”. Dessa kognitiva processer åsyftar till de mentala processer som försiggår inom den specifika individ som skriver texten. Nästföljande två lager är ”skrivhändelse”, där den direkta sociala kontexten vilken texten skrivs inom åsyftas, och ”sociokulturell och politisk kontext”, som illustrerar en vidare syn på den sociala kontexten där även maktstrukturer och kulturella antaganden ryms (Ivanic 2004, s. 222-224). Det är sålunda utifrån dessa fyra lager inom Boxmodellen som de sex diskurserna utgår ifrån, framför allt i kolumnen ”lager inom den omfattande synen på språk” (se Bilaga 4).

Färdighetsdiskursen, på engelska ”a skills discourse” (Ivanic 2004, s. 225, 227-229): I *lagret inom den omfattande synen på språk* ses den skrivna texten som produkt, det vill säga det innersta lagret ”text” i Boxmodellen. Detta säger sålunda att de som praktiserar *färdighetsdiskursen* ser på text som ett neutralt redskap och isolerat från den sociala kontexten. *Synen på skrivande* säger att skriven text är neutral och uppbyggd på regler bestående av förhållandet mellan ljud och bokstav. *Synen på skrivinlärning* innefattar att du lär dig skriva genom att behärska reglerna i föregående kolumn, det vill säga du måste ha kunskap om språkets formsida för att praktiskt kunna skriva en text. *Undervisningssynen*

säger att lärandet bör ske explicit och med fokus på att eleverna ska behärska stavning vilket endast kan läras ut genom att eleverna först lär sig ljuda. Det som värderas är att texter kan skrivas korrekt.

Kreativitetsdiskursen, på engelska "a creativity discourse" (Ivanic 2004, s. 225, 229-230): I *lagret inom den omfattande synen på språk* ses delvis till den skrivna texten som produkt och de mentala processerna runt skrivandet, det vill säga det innersta lagret "text" samt lagret "kognitiva processer" i Boxmodellen. Detta säger sålunda att de som praktiserar *kreativitetsdiskursen* ser på text som dels ett neutralt redskap, då det har ett värde i sig oavsett kontext, men även till de kognitiva processerna i skribentens sinne. *Synen på skrivande* säger att detta är resultatet av skribentens kreativitet. *Synen på skrivinläring* innefattar att "Du lär dig att skriva genom att skriva om ämnen som intresserar dig" (ibid s. 225, vår övers.), det vill säga ju mer du skriver desto mer lär du dig. *Undervisningssynen* säger att lärandet sker implicit genom att eleverna får möta mycket litteratur, ofta narrativ. Det som värderas är innehållet i texten snarare än att den är korrekt skriven.

Processdiskursen, på engelska "a process discourse" (Ivanic 2004, 225, 231-232): I *lagret inom den omfattande synen på språk* ses delvis till de mentala processerna runt skrivandet men även till själva skrivsituationen, det vill säga det tredje lagret i Boxmodellen, varav således både kognitiva och praktiska aspekter av skrivande fokuseras. *Synen på skrivande* säger därigenom att denna består av skribentens förmåga att kunna realisera sina mentala mål praktiskt i text. *Synen på skrivinläring* innefattar därmed att vinna förmågan att kunna göra detta. *Undervisningssynen* säger att det krävs ett explicitgörande av de praktiska delarna av skrivande men att de kognitiva möjligen lärs implicit. Då processen och inte produkten är i fokus menar Ivanic att det är svårt att utröna vad som värderas inom processdiskursen, då process i sig är svårt att sätta något värde på.

Genrediskursen, på engelska "a genre discourse" (Ivanic 2004, s. 225, 232-234): I *lagret inom den omfattande synen på språk* ses till själva skrivsituationen samt den skrivna texten som produkt. Dessa sammanlänkas i bemärkelsen att särskilda sociala situationer fordrar en specifik texttyp, vilket gör att *synen på skrivande* säger att skribenten ska kunna skriva en text som är lämplig för sammanhanget vilket således kräver ett behärskande av olika genrer. *Synen på skrivinläring* innefattar därmed att vinna förmågan att kunna göra detta.

Undervisningssynen kräver ett explicitgörande kring olika texttypers struktur och det som värderas är textens lämplighet i förhållande till genre.

Sociala praktikerdiskursen, på engelska ”a social practices discourse” (Ivanic 2004, s. 225, 234-237): I *lagret inom den omfattande synen på språk* ses till själva skrivsituationen då texten inte ses som separerbar från den sociala kontexten. *Synen på skrivande* säger därigenom att skrivande föds av autentiska syften i verkliga livet, varav sådana situationer och syften krävs för att *skrivinlärning* ska kunna ske. *Undervisningssynen* inom *sociala praktikerdiskursen* är spretig där vissa praktiska delar av skrivandet kan läras explicit men eleverna lär sig även implicit ”genom att göra” i en verklig och meningsfull kontext. Det som *värderas* är hur effektivt en text tjänar sitt syfte.

Sociopolitiska diskursen, på engelska ”a sociopolitical discourse” (Ivanic 2004, s. 237-240): I *lagret inom den omfattande synen på språk* ses till den sociokulturella och politiska kontexten av skrivande, det vill säga det yttersta lagret i Boxmodellen. Denna diskurs har mycket gemensamt med sociala praktikerdiskursen men fokuserar även på de bredare, politiska maktstrukturerna och kulturella antaganden. *Synen på skrivande* säger att text påverkas genom intersubjektiva (gemensam förståelse) antaganden om normer varav *skrivinlärning* kräver en medvetenhet om detta och är nära knutet till identitet. *Undervisningssynen* inom den *sociopolitiska diskursen* syftar till att elever ska inta ett kritiskt förhållningssätt till texter och dess inbäddade maktstrukturer. Det som *värderas* kan sägas vara förmågan och viljan till att ta ett demokratiskt ansvar.

Teorin om skrivdiskurserna har använts av oss för att kunna synliggöra de båda lärarnas skrivundervisning, detta då vi genomgående har placerat in lärarnas i de olika diskurserna utifrån det som uppmärksammats under observationerna samt framkommit i intervjuerna. Sammanfattningsvis kan sägas att Ivanic menar att en lyckad undervisning kan överlappa delar från samtliga diskurser samt att en och samma lärare ofta rör sig mellan olika fält i flertalet diskurser (Ivanic 2004, s. 220, 226-227). Analysverktyget är på så vis inte statiskt och används inte i syftet att bestämt kategorisera de respektive lärarna utifrån en enda specifik diskurs. Då vårt *observationsschema* till stor del har utformats efter Ivanics diskurser (2004) fungerar detta som ett komplement till vårt analysverktyg.

2.2 Stöttning

Begreppet *stöttning*, på engelska *scaffolding*, myntades för första gången i forskningsartikeln *The role of tutoring in problem solving* (1976) av forskarna vid olika universitet David Wood (Nottingham), Jerome S. Bruner (Oxford) samt Gail Ross (Harvard). I artikeln förklaras stöttning som en lärprocess vilken innebär att en nybörjare/elev genom stöd kan ta sig an

problemlösningar. Dessa lösningar hade nybörjaren i fråga inte klarat av utan stöttning från en annan, inom det aktuella ämnet, mer kompetent person/lärare. Den mer kompetenta personen styr uppgiften så att den hela tiden ligger lite över inlärarens förmåga, dock med en balanserad komplexitet så att uppgiften inte blir för svår. Läraren förutsätts även reglera stöttnings efter elevens individuella behov, för att på så vis fylla ut elevens kunskapsluckor och visa på alternativa tillvägagångssätt i den aktuella situationen. Därtill hjälper läraren eleven att hålla fokus på uppgiften genom att utföra ett delmoment i taget. Målet och kärnan i stöttning är att eleven så småningom ska nå fram till att klara liknande uppgifter på egen hand, varav graden av stöttning successivt avtar. Inlärarens förståelse är således en förutsättning för att individen ska kunna generalisera kunskapen på liknande framtida problem (Wood, Bruner, Ross 1976, s. 89-90, 97-99).

Då vi nyttjar stöttning som teoretiskt begrepp i uppsatsen utgår vi primärt från Woods, Bruners & Ross´ (1976) definition av begreppet. Verktuget används av oss för att kunna utröna de två lärarnas eventuella stöttning i undervisningen. Därtill använder vi oss av stöttning för att kunna besvara frågeställningen som rör huruvida de två lärarna synliggör ett *andraspråksinlärarperspektiv* i sin skrivundervisning. Detta görs i relation till hur forskaren i pedagogik, Ulla Damber (2010), och språkforskaren Pauline Gibbons (2013) nyttjar begreppet i förhållande till andraspråks elever. Utifrån våra tolkningar av professorn i lingvistik, Gisela Håkansson (2001), professorn i tvåspråkighet, Kenneth Hyltenstam (2007) samt Per Holmberg, docent i svenska och nordiska språk, har vi även uttytt att stöttning förekommer i deras redogörelser för hur lärare kan möjliggöra en gynnsam undervisning för andraspråksinlärare.

3 Tidigare forskning

Såsom tidigare nämnts finns ett tämligen brett register av forskning som fokuserar skrivundervisning. Däremot återfinns en avsevärt mindre del forskning som inriktar sig på *hur* skrivundervisningen bedrivs samt där *diskursivt skrivande* ställs i centrum (Vetenskapsrådet 2015, s. 116, Nyström Höög 2010, s. 10-13). Den tidigare forskning som har varit relevant för vår studie behandlar *skrivundervisning*, *diskursivt skrivande*, *narrativt skrivande* samt *andraspråksinlärare*.

I forskningsrapporten *Teaching argumentative non-fiction writing to 7-14 year olds - A systematic review of the evidence of successful practice* (2006) av forskarna Richard Andrews, Carole Torgerson, Graham Low, Nick McGuinn, Alison Robinson är syftet att

sammanställa resultaten utifrån 16 studier som behandlar elevers (i åldern 7-14) framgångsrika icke-narrativa skrivande (s. 1). Därtill har författarna ett särskilt fokus på argumenterande texter (s. 6). Ett av de resultat som Andrews et al. kommer fram till är att *munligt praktiserande av argumenterande* i klassrummet i syftet att nå fram till skriftliga aktiviteter har en positiv effekt i undervisningen (s. 1). Detta resultat är något som vi relaterar till då vi belyser hur de två lärarna arbetar delvis muntligt med ställningstagande texter.

Birgitta Norberg Brorsson, lektor i svenska med didaktisk inriktning, ämnar i avhandlingen *Man liksom bara skriver. Skrivande och skrivkontexter i grundskolans år 7 och 8* (2007) undersöka skrivundervisningen som förekommer i grundskolans senare år (s.17, 259). De metoder som nyttjas i studien består av textanalys av elevtexter, intervjuer med elever och lärare samt observationer. Framför allt har lärarnas sätt att bedriva undervisning och ge respons på elevernas texter varit i fokus (s. 260, 190). Resultatet av studien visar att eleverna uttrycker en önskan om att få samtala om sina texter och finner dessa samtal skrivutvecklande. Därtill lyfts det faktum att lärarens respons och ett dialogiskt klassrum påverkar elevernas textproduktion (s. 260-261). Resultatet är av relevans för vår studie då vi redogör för hur lärarnas bedrev sin skrivundervisning med särskilt fokus på de genrer som lärarna arbetade med. Därtill använder vi en bok av Norberg Brorsson som heter *Skrivandets makt- om det demokratiska skrivandet i skolans svenskämne* (2009), vilken är baserad på samma avhandling *Man liksom bara skriver* (2007). Boken har även den varit av relevans för vår studie då vi har lyft lärarnas förhållningssätt och undervisningspraktik i fråga om genrer.

I avhandlingen *Reading for life – Three studies of Swedish Student´s Literacy Development* (2010) syftar Ulla Damber, forskare i pedagogik, till att undersöka vilka miljömässiga faktorer som är gynnsamma för elever läs- och skrivutveckling med hänsyn till deras språkliga och socioekonomiska bakgrund (s. 51). Avhandlingen är uppdelad i tre studier varav den tredje studien gjordes när fem elever från en högpresterande klass hade uppnått vuxen ålder. Detta för att få med ett elevperspektiv, då eleverna själva redogjorde för vad i undervisningen som varit betydande för deras goda prestationer i läsning och skrivande. Metoderna som används i studien är både kvantitativa, i form av läsförståelsetest samt statistik (s. 52), och kvalitativa i form av intervjuer (s. 57, 62). Damber kommer bland annat fram till att ett *positivt klassrumsklimat*, moment som utvecklade elevernas *identitet* och *självssäkerhet* samt lärarens förmåga till *stöttning* och väcka elevernas *nöje, nyfikenhet* samt *intresse* (s. 55, 60, 63-64,) var samtliga gynnsamma faktorer för elevernas läs- och

skrivutveckling. Dessa faktorer har varit intressanta för oss då vi har relaterat till dessa ur ett *andraspråksinläraresperspektiv*.

Rapporten *Mot ökad diskursivitet? Skrivutveckling speglad i provtexter från årskurs 5 och årskurs 9* (2010) är skriven av Catharina Nyström Höög som är professor i svenska språket. Studiens syfte är att skildra progressionen beträffande elevernas skrivförmågor mellan årskurserna 5 och 9. Detta uppmäts genom att diskursiva provtexter från elever i dessa årskurser jämförs utifrån faktorer såsom textlängd, meningslängd samt genrespecifika drag (s. 7, 20-54). Resultatet visar att de äldre eleverna skriver längre texter och mer varierade meningar medan de yngre eleverna i större utsträckning följer den givna genrestrukturen (s. 30, 40, 53). En trolig slutsats är att implicit skrivundervisning är orsaken till att elevernas texter innehöll vaga argumenterande drag (s. 58). Studien är av relevans för vår undersökning då vi skildrar lärarnas skrivundervisning med betoning på *genrer* och *diskursivt skrivande*.

Avhandlingen *Var är meningen? Elevtexter och undervisningspraktiker* (2012) är författad av Ewa Bergh Nestlog som är doktor i svenska. Ett av Bergh Nestlogs syften är att studera hur lärare och elever (i årskurs fyra till sex) resonerar kring meningsskapande i skrivundervisningen samt att undersöka de diskursiva texter som förekommer i undervisningen (s. 6). Detta genomfördes genom att analysera skrivprojekt i två klasser samt att göra textanalyser och samtala med eleverna om deras textalster. Därtill baseras studien på samtal med lärarna om deras undervisningspraktik (s. 6). Resultatet visar, bland annat, att elever är i behov av undervisning kring textnivåer för att kunna utveckla genre- och ämneskunskap. Vidare betonas att undervisning som understödjer att elever tilldelas *strategier* för att organisera sina texter bidrar till ett meningsskapande i skrivundervisningen (s. 258-263). Resultatet i Bergh Nestlogs studie är av relevans för vår studie då vi lyfter fram den funktion modelltexter har i skrivundervisningen.

Vetenskapsrådet översikt *Kunskapsöversikt om läs- och skrivundervisning för yngre elever* (2015), författas av forskarna Karin Taube, Ulf Fredriksson och Åke Olofsson. Översikten syftar till att, genom meta-analys som metod (s. 11), sammanställa både nationell och internationell forskning för att utöka kunskaperna kring barns läs- och skrivutveckling. Detta för att belysa hur dessa kunskaper kan användas praktiskt i skolundervisningen (s. 5). Då vi har nyttjat översikten till att finna forskning som är relevant för vårt ämne, uppmärksammade vi att författarna i slutet av översikten framhöll att vidare forskning kring hur undervisningen för framförallt *yngre elever rent praktiskt kan bedrivas* saknas (s. 116). Utifrån detta

argument har vi motiverat vår egen studies plats på forskningsfältet, då den fokuserar bland annat *hur* de två lärarna bedriver sin skrivundervisning.

3.1 Övrigt – forskningsperspektiv

Den litteratur som presenteras här är översikter av forskningsperspektiv snarare än renodlade avhandlingar och forskningsrapporter, varav vi har valt att kategorisera dessa som övrig forskning.

Caroline Liberg, professor i svenska med didaktisk inriktning, har skrivit en artikel, *Flerstämmighet, skolan och samhällsuppdraget* (2003), som respons på en nationell kvalitetsgranskning av Skolverket som fokuserar "... läs- och skrivprocessen som ett led i undervisningen" (s. 1). Liberg diskuterar i artikeln vilka klassrumsmiljöer som Skolverket menar är fördelaktiga för läs- och skrivundervisningen (ibid.). Skolverket klassar de olika klassrumsmiljöerna i A, B och C-miljöer där A-miljön klassificeras som mest gynnsam för elevers skrivutveckling och där elevernas röster och åsikter tas tillvara på samt att det finns en *mottagare till elevernas texter* (s. 1-2). Till de faktorer som Skolverket listar i A-miljöerna vill Liberg tillägga elevernas *erfarenheter* samt huruvida den kunskap som eleverna visar upp är *internaliserad*, det vill säga gjord till sin egen, eller inte. För detta krävs att eleverna har en *förståelse* för det som lärs (s. 4-6). Då Liberg lyfter fram att elevers *stämmor, åsikter, erfarenheter* samt *en mottagare till texten*, i förhållande till skrivundervisning, är av vikt har detta varit relevant för oss att studera huruvida det förekommer i de klassrum som vi har besökt i vår fältstudie. Då elevers *internalisering* och *förståelse* kräver ett elevperspektiv, vilket denna studie inte intar, har dessa faktorer lämnats därhän.

I forskningsöversikten *Att läsa och skriva – forskning och beprövad erfarenhet* (2007), utgiven av Skolverket, är syftet att skapa en kunskapsbas som fokuserar en bredare bild av elevers läs- och skrivutveckling samt språk och kommunikation (s. 5). Detta görs genom att ett antal professorer inom olika ämnesfält redogör för bland annat språk, läsande och skrivande, olika modersmål i skolan, läs- och skrivsvårigheter et cetera. De kapitel som har varit av intresse för oss är: *Pedagogiska konsekvenser* av professorn i pedagogik Clas-Uno Frykholm, då han lyfter fram *framgångsfaktorer i läs- och skrivundervisning* (s. 116). Vidare har Kenneth Hyltenstams (professor i tvåspråkighet) kapitel *Modersmål och svenska som andraspråk* i sin helhet varit relevant för oss då vi relaterar till en stor del av hans resonemang i förhållande till uppsatsens *andraspråksinläraresperspektiv*. Därtill har vi utgått från *Läsande*,

skrivande och samtalande av Caroline Liberg där hon belyser vikten av att samtala, läsa och skriva för att eleverna ska utveckla en förståelse i läs- och skrivundervisning (s. 35).

4 Metod och material

I detta kapitel beskriver vi de metoder som har använts i genomförandet av denna studie. Vidare förklaras urvalet av informanter och skolor samt hur vi har gått tillväga vid bearbetning av materialet. Därtill redogörs för studiens generaliserbarhet samt de forskningsetiska principer som tagits hänsyn till i genomförandet av denna studie. Slutligen ges en överblick över dispositionen i uppsatsens resultat- och analysdel.

4.1 Fördelning av studiens arbete

Då vi har genomfört vår studie har vi fördelat arbetet på så vis att Lovisa Olsson har bedrivit fältundersökningen samt intervjuerna i Lärare 1:s klassrum. Ulrika Borg har således bedrivit fältundersökningen samt intervjuerna i Lärare 2:s klassrum. Under skrivarbetet har samtliga delar i uppsatsen fördelats jämnt mellan oss två författare, detta har skett växelvis mellan individuellt och gemensamt skrivande. Dock har detta arbete genomgående utförts sida vid sida för att en dialog kring uppsatsen ständigt skulle kunna hållas. Vid analyserna av *andraspråksinläraresperspektivet* har arbetet skett gemensamt trots att det här är Lärare 2 som framförallt fokuseras.

4.2 Val av metod för insamling av empiriskt material

I denna studie har vi använt oss av *kvalitativa metoder* då vi insamlat vårt empiriska material. Kvalitativa metoder är en samlingsterm för undersökningar som är baserade på observationer, textanalyser eller intervjuer (Ahrne och Svensson 2011, s. 11). Syftet med den kvalitativa metoden är att tolka och skildra ett fåtal människors förhållningssätt, erfarenheter och perspektiv. Att studera ett mindre urval är typiskt för den kvalitativa metoden. Den kvalitativa metoden står därav i kontrast till den *kvantitativa metoden* som åsyftar att skildra det generella i samhället med hjälp av analysverktyg, genom vilka statistik och generaliserbarhet synliggörs (Stukát 2005, s. 31-33). Den kvalitativa metoden har varit aktuell i denna studie då syftet är att framhålla ett mindre antal (två stycken) lärares synsätt och praktiserande av skrivundervisning.

Vi har använt oss av flera metoder vid insamlingen av vårt empiriska material och därmed ligger *metodtriangulering* till grund för studien (Larsen 2009, s. 28). Metoderna som har använts i denna undersökning är *observationer*, ett tiotal *korta ostrukturerade intervjuer* och

två längre semistrukturerade intervjuer med de båda lärarna. Vid såväl de längre som de kortare intervjuerna samt vid observationerna skedde ljudinspelningar. Skälet till valet av metodtriangulering är att en studie som följer ett sådant upplägg täcker in flera aspekter av ett fenomen (Ahrne och Svensson, 2011 s. 27-28), vilket i denna studie handlar om såväl lärarnas undervisningspraktik som deras förhållningssätt kring denna.

4.3 Urval

4.3.1 Val av skolor och presentation av informanter

Studiens tredje frågeställning syftar till att beskriva huruvida det är en skillnad mellan lärarnas skrivundervisning med hänsyn till elevunderlaget ur ett andraspråksinlärarperspektiv samt deras reflektioner kring detta. Med detta i åtanke var det av vikt att finna skolor med olika elevunderlag i fråga om antalet andraspråks elever. Våra val av skolor har gjorts utifrån antal personer med utländsk bakgrund i de områden där skolorna är belägna. Med avsikt att urskilja ett sådant specifikt elevunderlag studerade vi statistik (Statistiska Centralbyrån) över andelen invånare med utländsk bakgrund i ett antal stadsdelar i ett svenskt storstadsområde. Därefter kontaktade vi via e-post ett flertal skolor som var belägna i olika stadsdelar, vilka hade ett stort antal elever med flerspråkig bakgrund samt skolor där förhållandet var det motsatta. Slutligen valdes de två skolorna som svarade först ut efter att två lärare, med olika elevunderlag i sina klasser, godkänt sitt deltagande i studien. De skolor som slutligen valdes ut är således belägna i olika stadsdelar och har ett elevunderlag som skilde sig åt i fråga om antalet andraspråks elever:

Skola 1 är en kommunal F-6 skola som är förlagd i en mindre förort till en svensk storstad. På Skola 1 arbetar vår ena informant som i studien går under beteckningen Lärare 1, och hen har varit yrkesverksam lärare i 15 år. I Lärare 1:s klassrum arbetar en extraresurslärare som har arbetat som pedagog i 25 år. I Lärare 1:s klass finns det 3 elever av 23 som har svenska som andraspråk. Eleverna i Lärare 1:s klass är 8-9 år gamla och går således i årskurs 2.

Skola 2 är en kommunal F-9 skola som är förlagd i en närförort till en svensk storstad. På Skola 2 arbetar vår andra informant som i studien går under beteckningen Lärare 2, och hen har varit yrkesverksam i 20 år. I Lärare 2:s klassrum finns en fritidspedagog som har arbetat som pedagog i 18 år. I Lärare 2:s klass är det 16 av 19 elever som har svenska som andraspråk. Eleverna i Lärare 2:s klass är 8-9 år gamla och går således i årskurs 2.

4.3.2 Definition av andraspråkselever

Vi har i denna uppsats definierat andraspråkselever som elever vilka har ett annat modersmål än svenska (Calderon 2006, s. 17-18). Därtill har vi satt andraspråksinlärare i relation till *interkulturalitetsbegreppet* som även innefattar att bakgrund, i fråga om kulturell bakgrund, skall betraktas som en resurs för lärande (Lahdenperä 2004, s. 24). Det interkulturella perspektivet innefattar dock en mer omfattande beskrivning då såväl kollektivets som individens kulturella erfarenheter och olikheter lyfts fram som likvärdiga (Lorentz 2013, s. 58). Därav kan inte enbart andraspråksinlärare, enligt vår tolkning av Lahdenperä, tydas utifrån detta perspektiv utan *hela elevgruppen*. Med detta i åtanke har vi alltså gjort en urskiljning i vår uppsats och valt att *enbart* fokuserat *andraspråkselever ur ett interkulturellt perspektiv* med fokus på *modersmål* och *etnisk kultur* med hänsyn till uppsatsens begränsningar.

4.3.3 Urval av empiriskt material

Vi har i vår studie valt att lyfta skrivmoment från lektioner som lärarna själva definierade som sådana. Detta innebär att en del av skrivlektionerna innehöll muntliga moment såväl som inslag av läsning och skrivmomenten kunde bestå av allt från exempelmeningar till hela texter. Därtill har vi tittat på texttyper som lyfts genom muntliga inslag, vilka enligt lärarna kunde användas för att förbereda eleverna på att behärska genren i skriftlig form. Detta synsätt, det vill säga att det skriftliga tar avstamp i det muntliga, lyfts även fram av Liberg (2007, s. 35) och Andrews et al. (2006, s. 1).

Användningen av läromedel, mål ur läroplanen samt hur skrivlektionerna gick till ifråga om igångsättning och avslutning var delmoment som vi genom observationerna, bland annat, fokuserade på. Dock har dessa valts bort vid urvalet av det material som lyftes i analysen av denna uppsats, med hänsyn till att vissa begränsningar fordrades då materialet sorterades.

4.4 Genomförande av metod

4.4.1 Observationer

Observationerna skedde i båda lärarnas klasser och sammanlagt genomfördes dessa under 16 lektioner, varav åtta lektioner observerades i Lärare 1:s klass och åtta lektioner observerades i Lärare 2:s klass. Då avsikten med observationerna var att studera lärarna då de bedriver sin undervisning, det vill säga i lärarnas naturliga arbetsmiljö så kan tillvägagångssättet definieras vara en *fältundersökning* (Larsen 2009, s. 89). Med detta i åtanke har vi således haft ett *etnografiskt förhållningssätt*, vilket betyder att vi har haft som målsättning att ha våra informanternas perspektiv som fokuspunkt (Lalander 2011, s. 83). En undersökning kan enbart

betraktas som etnografisk om observation nyttjas som metod. Under observationen kan forskaren vara passiv eller delaktig i interaktionen med den omgivning som studeras (ibid, s. 90). Vi har under observationerna intagit en *passiv forskarroll* och således åskådat och inte deltagit under de lektioner som observerats. Dock bör här nämnas att även om vi eftersträvat att agera passiva observatörer så kan naturligtvis vår närvaro ha påverkat undervisningen, eleverna och pedagogerna som observerades vilket är ett fenomen som kallas för *forskareffekt* (ibid.). Denna forskareffekt försökte vi dock aktivt mildra genom att, så gott det gick, dölja mobiltelefoner och läsplattor som användes som inspelningsapparat. Vi upplevde dock inte att lärarna eller eleverna verkade särskilt brydda av vår närvaro efter att vi presenterat oss och förklarat för samtliga inblandade att vi var där för att titta på undervisningen.

Ett observationsschema (se Bilaga 2) låg till grund för det som studerades under observationerna. Detta observationsschema utformades utifrån, utöver Ivanics diskurser (2004), de delmoment i undervisningen, som vi önskade att särskilt fokusera på för att kunna besvara studiens syfte och frågeställningar. Dessa undervisningsmoment var: *genomgång av arbetsuppgift, interaktion, texttyper som förekom i undervisningen, hur skrivande gick till samt stöttning*. Därtill studerades *igångsättning* och *avslutning* av skrivlektionen, *målformulering utifrån läroplanen* samt om *läromedel* användes i undervisningen. Dock har dessa sistnämnda delmoment inte kommit att inkluderas i resultatet av vår studie, vilket tidigare nämnts under ”4.3.3”. Observationsschemat bestod därtill av tre utgångspunkter som vi riktade vårt fokus mot under observationerna: *fokus, observation* och *reflektion*.

Utgångspunkten *fokus* innebar en definition av de delmoment som vi specifikt studerade under lektionerna och som nämnts ovan. Utgångspunkten *observation* innefattade det vi bevittnade under lektionerna och *reflektion* inkluderade våra egna tankar kring det vi sett och hört. Då observationerna spelades in genom ljudupptag på mobiltelefoner och läsplattor med syfte att få med det mesta av de observerade pedagogernas interaktion med eleverna, så placerades mobiltelefonen där dessa befann sig i klassrummet, vilket innebar att vi fick förflytta vår inspelningsapparat vid flertalet tillfällen under lektionerna. Vid samtliga observationstillfällen antecknade vi därtill i observationsschemat, något som var fördelaktigt då dessa anteckningar fungerade som ett komplement till inspelningarna och kunde fånga in förklaringar av situationer och material et cetera, vilka riskerade att inte tydligt framgå genom enbart inspelningarna.

Då delmomenten som formulerades i observationsschemat tog med avstamp i de teorier och den tidigare forskning som låg till grund för vår undersökning, så kan observationsschemat sägas ha utformats *deduktivt* (Svensson 2011, s. 192).

4.4.2 Intervjuer

Med avsikt att samla in ett så rikt material som möjligt, så användes intervjuer som ytterligare metod för att komplettera det empiriska materialet från observationerna. Då fältundersökningen, genom observationerna, belyser lärarnas praktik ur ett begränsat perspektiv så kan en sådan mindre undersökning med fördel kompletteras med intervjuer (Lalander 2011, s. 103). Syftet med intervjuer som en ytterligare metod var att få en mer nyanserad bild av lärarnas praktik, än den som framkom under observationerna, genom att lyssna till deras reflektioner. Detta tillvägagångssätt, det vill säga att kombinera observationer och intervjuer för att lyfta fram flera perspektiv framhålls vara av fördel för att utvinna ett så fylligt material som möjligt (Eriksson-Zetterquist och Ahrne 2011, s. 56).

De två *längre semistrukturerade intervjuerna* genomfördes i slutet av vår fältundersökning, vilket gjordes med syfte att dessa skulle bygga på det som vi tidigare observerat. De semistrukturerade intervjuerna genomfördes utifrån en intervjuguide (se Bilaga 1), som således skapats med syfte att höra lärarnas reflektioner och ställningstaganden beträffande sin undervisning. En *semistrukturerad intervju* innebär att intervjufrågorna inte följs strikt under intervjun, utan att de kan modifieras i mötet med informanten vilket skapar ett rikt intervjumaterial då intervjuaren kan ställa följdfrågor och hitta alternativa infallsvinklar (Eriksson-Zetterquist och Ahrne 2011, s.36, 40). Intervjuguiden bestod av 25 gemensamma frågor samt ett antal tillägsfrågor, som var specifika för de enskilda lärarnas undervisning. Intervjuerna inleddes genom att vi lyfte de forskningsetiska principerna samt gav informanterna möjlighet att bekräfta sitt deltagande i studien. Frågorna var därefter konstruerade så att de inleddes med ett antal frågor av öppen karaktär (bakgrundsrelaterad information) för att sedermera övergå i till mer subjektiva frågor samt avslutas med frågor av mer allmängiltig karaktär. Detta utifrån Eriksson-Zetterquist och Ahrne kan tolkas vara ett bra sätt att genomföra intervjufrågor på, då informanten och intervjuaren successivt etablerar personlig kontakt (ibid, s.48). Respektive intervju varade i cirka 60 minuter, vilket kan anses vara en rimlig tid för en intervju (ibid, s. 45).

Ett förhållningssätt som vi, under intervjuerna, strävade efter att inta var en opartisk och lyssnande roll som intervjuare för att motverka att intervjun tog formen av ett förhörlikt

samtal, vilket Dalen (2008, s. 43) framhåller som fördelaktigt. Intervjuerna spelades in och lärarna gav sitt godkännande till att bli inspelade. Vidare nedtecknades stora delar av intervjun i skrift för att små detaljer inte skulle förloras i dokumentationen, vilket rekommenderas enligt Eriksson-Zetterquist och Ahrne (2011, s. 52). De båda lärarna intervjuades i sina klassrum under skoltid, men inga elever eller annan personal var närvarande under intervjuerna. Vid något tillfälle uppstod ett avbrott då en mobiltelefon ringde och vid ett annat tillfälle då en kollega avbröt för en kortare fråga. I slutet av intervjuerna sammanfattades det övergripande som intervjun hade berört och vi frågade om det fanns en möjlighet att kontakta lärarna för att reda ut potentiella tveksamheter.

Därtill genomförde vi ett tiotal *kortare ostrukturerade intervjuer* vilka spontant konstruerades med syfte att ställa följdfrågor på undervisningen och reda ut oklarheter som kommit att dyka upp under observationerna. En öppen eller ostrukturerad intervju har för syfte att få informanten att berätta om sina erfarenheter av ett visst fenomen, därav tar denna typ av intervju formen av ett samtal varav frågor sällan formuleras inför intervjun (Dalen 2008, s. 30-31). Dessa kortare intervjuer genomfördes under respektive efter lektionerna och en sådan kort intervju var i snitt fem minuter lång. Även denna variant av intervju spelades in samt nedtecknades. De semistrukturerade och ostrukturerade intervjuerna särskiljs följaktligen i uppsatsens resultat- och analysdel då exempel från intervjuerna ges, i *intervju* för semistrukturerad och *ostrukturerad*.

Därmed kan sägas att de *två längre semistrukturerade intervjuerna* samt de *tiotal kortare ostrukturerade intervjuerna* genomfördes *induktivt*, eftersom vårt empiriska material utgjorde grunden för våra intervjufrågor (jfr Svensson 2011, s. 192).

4.5 Bearbetning av material

4.5.1 Bearbetning av observationerna och intervjuer

Både intervjuer och observationerna transkriberades omgående efter intervju- och observationstillfällena med syfte att eftersträva en så autentisk återgivning som möjligt, vilket Dalen betonar vikten av (2008, s. 69). Transkriptionerna kom att ske genom att vi lyssnade igenom intervjuerna² och observationerna, och därefter skrevs intervjuerna ner ordagrant och på ett så detaljrikt sätt som möjligt. I transkriptionerna togs talspråkliga utfyllnadsuttryck bort (såsom ”eh”) och talspråk omformulerades till skriftspråk. Pauser i transkriptionerna som var ett par sekunder långa markerades med tre punkter. Medan längre avbrott eller material som

² Här åsyftar vi både de två längre semistrukturerade och de tiotal kortare ostrukturerade intervjuerna.

uteslutits på grund av att det varit mindre relevant för studien betecknats med symbolen: (...). Inom parenteser förtydligades därtill händelser såväl som situationsbundna uttryck. I de citat som nämns i uppsatsens resultat- och analysdel har även specifika ord kursiverats med avsikt att förtydliga något specifikt, som varit av intresse för vår analys. Däremot vill vi understryka att kursiveringarna *inte* har gjorts med syfte att markera tonläge eller liknande. I flera av citaten i resultat- och analysdelen finns markeringar i stil med ”Elevnamn”, dessa markeringar är ämnade fungera som ersättning för namnet på eleven ifråga, vilket uteslutits av forskningsetiska skäl. Andra beteckningar som figurerar i transkriptionerna och således i citaten som valts ut i resultat- och analysdelen är beteckningen ”Elev” eller ”Elev 1”, ”Elev 2” et cetera. (som används då flera elever nämns i en och samma konversation). Sammanlagt bestod våra transkriptioner av 275 sidor material.

Vid hanteringen av vårt empiriska material så har vi följt de tre stegen: *sortera*, *reducera* och *argumentera*, som Rennstams och Wästerfors nämner som användbara då en kvalitativ analys genomförs (2011, s. 194). Dessa tre steg används för att motarbeta *kaosproblemet* som handlar om att *sortera* sitt empiriska material, så att detta går att överblicka. Genom att *reducera* i sitt material så kan materialet finslipas för att därefter med lätthet kopplas till forskning och teori. Det tredje och sista steget *argumentera* syftar till att som forskare framlägga bevis för sin undersökning som ett autonomt bidrag till forskningsvärlden (ibid.).

Det transkriberade materialet lästes och bearbetades vid flertalet tillfällen för att vi skulle lära känna vårt material och på så vis kunna *sortera och reducera* materialet. Därefter delades transkriberingarna, via datorn, in i färger och teman som samspelade med studiens syfte och frågeställningar. Detta var en förutsättning för att kunna anta nästa steg, där vi genom att lyfta vårt empiriska material i förhållande till teori och forskning praktiserade det *argumenterade* steget. Eftersom vi som sagt både har använt oss av deduktion och induktion vid analysen av vårt empiriska material så kan vi sammantaget benämna vår studie som *abduktiv*, det vill säga en blandning av de deduktiva och induktiva tillvägagångssätten (Alvesson och Sköldberg 2009, se Svensson 2011, s. 193). Detta då vi, som sagt, växlat mellan att använda teorier som en tolkningsram i vår analys och vid utformandet av observationsschemat, samtidigt som vi utifrån det empiriska materialet framställt våra intervjuer.

4.6 Studiens generaliserbarhet och trovärdighet

Generaliserbarhet handlar om huruvida studien kan appliceras på liknande miljöer än i den som studerats i det enskilda fallet (Svensson och Ahrne 2011, s. 28). Ju mer generaliserbara

resultat desto större trovärdighet ges studien. En generaliserbar studie kännetecknas ofta av en kvantitativ undersökning, då denna typ av studie utförs i en större omfattning där resultatet kan organiseras i statistisk data (ibid.). Dock kan trovärdighet påvisas i en kvalitativ studie genom att lyfta *transparens*, *triangulering* och *återkoppling* till fältet (ibid, s. 27), vilket vi ämnat göra genom vår undersökning. *Transparens* innebär att forskaren visar medvetenhet om de brister som finns i en studie. Genom resultatet av vår studie kan vi inte dra några slutsatser om hur det ser ut i svenska skolans skrivundervisning generellt eller säga något som är allmängiltigt för den svenska lärarkåren. Det vi kan säga något om är hur det ser ut i de klassrum där våra informanter bedriver sin undervisning. Inom den kvalitativa forskningen talar man dock om begreppet *överförbarhet* som handlar om att man försiktigt kan göra jämförelser med miljöer som kan liknas vid de som studerats (ibid, s. 28-29).

Triangulering handlar om att flera metoder används för att ge ökad autenticitet till resultatet. Vi har använt oss av *triangulering* genom att kombinera två metoder (intervjuer och observationer), för att lyfta in flera olika perspektiv av fenomenet som undersöks (Svensson och Ahrne 2011, s. 27-28). *Återkoppling till fältet* är ett förhållningssätt som går ut på att låta informanterna lägga fram sina synpunkter kring undersökningens resultat. Vi kommer skicka, via e-post, uppsatserna till de berörda informanterna. Detta kommer dock ske efter det att uppsatsen lagts fram för ventilering och därmed kommer inte informanternas reflektioner inkluderas i studien (ibid.)

4.6.1 Nackdelar och fördelar med intervjuer

Enligt Eriksson-Zetterquist och Ahrne är intervjuer fördelaktiga ur den aspekten att de möjliggör för forskaren att utvinna informantens erfarenheter av och förhållningssätt till fenomenet som undersöks. Dock är nackdelen med intervjuer att de påverkas av yttre faktorer så som tidpunkt på dagen, huruvida informanten uppfattat frågorna på det vis som är ämnat samt intervjuarens skicklighet. Därtill finns risken att informanternas handlingar inte samspelar med deras synpunkter och förklaringar (2011, s. 37, s. 56-57), vilket vi menar att vi ämnat motverka genom att komplettera intervjuerna med observationer.

4.7 Forskningsetiska ställningstaganden

Vetenskapsrådets forskningsetiska principer ska vara riktlinjer för all forskning som genomförs i Sverige. I denna studie har vi därmed tagit hänsyn till *samtyckeskravet*, *informationskravet*, *konfidentialitetskravet* och *nyttjandekravet* (Vetenskapsrådet 2002, s. 7-14). *Kravet på samtycke* förklarades och gavs godkännande till redan då vår första kontakt

etablerades med pedagogerna via e-post. I samband med denna korrespondens klargjordes därtill studiens syfte, dock begränsades vår definition av undersökningen att enbart innefatta att vi skulle studera pedagogernas skrivundervisning. Vi deklarerade därmed inte det faktum att exempelvis stöttning av andraspråkselever eller diskursivt skrivande specifikt skulle fokuseras i vår studie. Detta gjordes med hänsyn till att studiens resultat inte fick riskera att påverkas av det faktum att lärarna anpassade sin undervisning i samråd med det vi ämnade studera, vilket är förenligt med följande: ”... i vissa fall där förhandsinformationen skulle äventyra undersökningens syfte (...) kan dock alternativ till individuell förhandsinformation övervägas (ibid, s. 7).

Samtyckeskravet innefattar även att vårdnadshavarna måste ge sin tillåtelse eftersom eleverna som ”deltog i vår studie” var under 15 år (Vetenskapsrådet 2002, s. 7). I vår studie har lärarna främst varit i fokus, men vi har genomfört observationer i klassrum där eleverna naturligtvis har figurerat. Därav skickades brev ut till samtliga elevers vårdnadshavare, där vi gav information om att barnen skulle spelas in, betonade att de garanterades anonymitet samt redogjorde för syftet med undersökningen och därtill klargjorde att studien inte skulle användas i kommersiellt syfte. Varken eleverna själva eller deras vårdnadshavare motsatte sig vår studie. Därtill påminde vi om samtliga forskningsetiska principer vid intervjuerna då vi lyfte fram att informanterna när som helst kunde dra sig ur studien om så önskades, garanterades anonymitet samt informerades om att studien inte skulle brukas för kommersiella syften.

4.8 Disposition av resultat- och analysdel

I uppsatsens resultat- och analysdel kommer olika kapitel knytas till respektive frågeställning vilket detta avsnitt ämnar ge en översikt över. Vidare bör nämnas att empiriskt material från både observationerna och intervjuerna har flätats samman i resultat- och analysdelen.

Genomgående används kursiveringar i citat, vilket även görs i den löpande texten, med syfte att lyfta fram specifika ord eller fraser som är relevanta för sammanhanget.

Uppsatsens första frågeställning är: *Var lägger lärarna tyngdpunkten i sin skrivundervisning i förhållande till genrer och diskursivt skrivande och hur reflekterar de kring det?* Denna frågeställning besvaras i kapitel ”5.1 Tyngdpunkt och förhållningssätt”, med dess tillhörande avsnitt, som lyfter lärarnas undervisning ur ett *makroperspektiv*.

Den andra frågeställningen i uppsatsen är: *På vilka sätt bedriver lärarna sin skrivundervisning och hur reflekterar de kring det?* Denna frågeställning besvaras i kapitlen

”5.2 Genrer och diskursivt skrivande” och ”5.3 Stöttning” (samt i de avsnitt som följer dessa) och lyfter lärarnas undervisning ur ett *mikroperspektiv*:

Den sista frågeställningen: *Synliggör lärarna ett andraspråksinläraresperspektiv i sin skrivundervisning och på vilka sätt framkommer det/framkommer det inte, samt hur reflekterar lärarna kring det?* besvaras genomgående i samtliga kapitel.

5 Analys och resultat

5.1 Tyngdpunkt och förhållningssätt

I detta kapitel avser vi att redogöra för, ur ett *makroperspektiv*, de två lärarnas *generella förhållningssätt* i relation till skrivundervisning för att synliggöra deras undervisning. Detta görs även genom att definiera var de båda lärarna ansåg att *tyngdpunkten* är och bör ligga i skrivundervisningen. Kapitlet indelas på så vis att lärarnas tyngdpunkt tolkas och analyseras i förhållande till den generella bilden av svenska skolan. Därefter tolkas och analyseras de båda lärarnas förhållningssätt i relation till Ivanics diskurser (2004). Detta görs utifrån lärarnas undervisning och deras reflektioner kring denna. Avslutningsvis tolkas och analyseras lärarnas förhållningssätt ur ett *andraspråksinläraresperspektiv*.

5.1.1 Tyngdpunkt

Observationerna tydde på att Lärare 1 främst fokuserade på narrativa texter (*berättande* och *återberättande*) samt faktatexter då tre av åtta lektioner fokuserade faktatexter och resterande lektioner föll under den narrativa genren, det vill säga sammanlagt fem lektioner. Lärare 1 menade själv att eleverna i första hand bör få erfarenhet av i de, enligt hen, grundläggande basgenrerna ”faktatext” och ”berättande text”, det vill säga utifrån benämningar som vi använder i uppsatsen faller inom kategorierna *beskrivande* texter och *berättande/narrativa* texter, samt hur dessa texttyper skrivs med en *sammanhängande röd tråd*:

Lärare 1: *Och i de lägre åldrarna så blir det ju mycket faktatext och att skriva skönlitterära texter... det är det som man jobbar allra... allra mest med... det är svårt att väva in så mycket andra saker som du och jag pratade om att man ska ha argumenterande texter... man ska... i de här lägre åldrarna är det fullt sjå med att hitta de här basgrejerna... att kunna skriva en berättelse med en röd tråd... att kunna skriva en faktatext... som är med en röd tråd så att man förstår... så just nu är det de två bitarna som man använder och i tvåan kommer man inte skriftligt så mycket längre... sedan i trean så kan man kanske börja... men det gäller ju att få in den här basen och att inte hålla på med för mycket saker. (...) För då blir det ju inte så... så befast.*

(Intervju, 10/11-2015)

Lärare 1:s uttalande tyder på att hen ansåg att elever i andra klass behöver lära sig den *grundläggande basen* först innan ytterligare genrer och moment införs i skrivundervisningen. Denna grundläggande form av skrivande kan exemplifieras av att Lärare 1:s betonade att eleverna först måste få in den *röda tråden* i skrivandet av faktatexter respektive berättande texter. Lärare 1 framhöll att: ”det gäller ju att få in den här basen och att inte hålla på med för mycket saker”, vilket enligt hen kunde förta fokus från möjligheten för eleverna att först utveckla en grundläggande genrekunskap. Dessa basfärdigheter ansåg Lärare 1 att eleverna bör behärska innan de tar sig an att skriva exempelvis argumenterande texter på en likvärdig nivå, vilket snarare bör ske när eleverna går i tredje klass.

Av de åtta lektioner som observerades av Lärare 2:s undervisning fokuserade tre lektioner narrativt skrivande och fem lektioner beskrivande text, vilka dock inte utgjorde lektioner om faktatexter. Lärare 2 menade själv i intervjun att tyngdpunkten i skrivundervisningen ligger främst på ”berättande texter och faktatexter” det vill säga, utifrån benämningar som använts i uppsatsen, faller inom kategorierna *berättande/narrativa texter* och *beskrivande texter*.

Lärare 2: Ja. Men det är nog mest, *det blir nog mest berättande och fakta* om man tittar överlag under de här tre åren, så är det nog de formerna man stöter på mest.

Intervjuare: Men hur kommer det sig att det är just de två genrer? Är det för att det som står i läroplanen, i princip, alltså det står ju visserligen andra genrer också...

Lärare 2: Ja dels är det ju det men sedan är det också *om man tittar på NO och SO så är det ju baserat på fakta. (...) Det är två jättestora ämnen. Som ja, där är det ju faktabaserat. Du ska ju kunna viss fakta om saker och ting. Där är det ju naturligt att det blir faktatexter.*

(Intervju, 13/11-2015).

Lärare 2 menade så tillvida att anledningen till att börja med faktatexter i de yngre åldrarna är att denna genre är den som eleverna mest stöter på *naturligt* i undervisningen då det är de texter som reglerar i *NO-* (*Naturorienterade*) och *SO-* (*Samhällsorienterade*) ämnena vilka *baseras på fakta*. Av denna anledning är det logiskt att de utgör en stor del av skrivundervisningen.

Lärare 2 fortsatte med att säga att det är enklare att börja med berättande texter då det är något som barnen känner till sedan länge och utgår från deras fantasi, det narrativa kommer från sagoläsning och är något som ofta följer med från förskolan. Ska man peta med stavning, stor bokstav och punkt är det lättare att göra det i sammanhang där eleverna känner sig bekväma. Lärare 2 tillade att:

”Du kan använda bildstöd och lätt skriva till och så vidare... så det är ju väldigt tacksamt att jobba med berättelser. När man ska lära barn att skriva” (Intervju, 13/11-2015).

Slutligen menade Lärare 2 att även det nationella provet i årskurs tre främst är inriktat på fakta och berättande, vilket således därtill är en anledning till att just dessa genrer fokuseras mycket.

Jämförande analys av Lärare 1 och Lärare 2

Både Lärare 1 och Lärare 2 ansåg således att narrativt skrivande och beskrivande texter i form av faktatext är de texter som premieras genom hela skrivundervisningen i lågstadiet. Vi tolkar att båda lärarna ansåg att berättande texter såväl som faktatexter är och bör vara grunden i den tidiga skrivundervisningen. Lärare 1 lyfte fram att anledningen till detta är att eleverna har enklare att behärska dessa texttyper sett till innehåll och röd tråd. Lärare 2 menade att faktatexter är de som eleverna stöter på mycket i andra ämnen och därför blir en naturlig del av skrivundervisningen. Den berättande texten, enligt Lärare 2, känner eleverna till sedan länge och även i muntlig form och här känner sig eleverna även väl bekanta med innehållet vilket gör att det är lättare att arbeta med formsidan av språket, det vill säga stavning och interpunktion.

De båda lärarnas utsaga om att det narrativa skrivandet är en av de texttyper som är övervägande närvarande i undervisningen stämmer således överens med den generella bilden av den svenska skolans skrivundervisning (Norberg Brorsson 2007, s. 35, Nyström Höög 2010, s. 8). Norberg Brorsson menar att risken med för mycket fokus på berättande texter är att eleverna går miste om den breda skrivkompetens som dagens samhälle fordrar (2007, s. 261). Utifrån liknande perspektiv betonar Nyström Höög att det inte är nyttjandet av den narrativa genren i sig som är problematisk, utan snarare elevernas skicklighet att kunna hantera olika genrer och skifta mellan dem. För att eleverna ska kunna uppnå en genrekompetens, menar Nyström Höög, krävs således ett metaspråk (2010, s. 8-9). Det som både Norberg Brorsson (2007, s.271) och Nyström Höög (2010, s. 7-8) kritiserar med den berättande texttypen är att eleverna till största del utgår från egna erfarenheter och att det därigenom finns en avsaknad av vanan att skriva texter utanför den egna personliga sfären. Dock ska här påpekas att det framkom, både under observationer och intervju, att Lärare 2 var medveten om vikten av att explicitgöra och uppmärksamma eleverna på skillnader mellan genrens olika strukturer. Detta framkom då Lärare 2 använde sig av en bred repertoar av texttyper i undervisningen och jämförde dem med varandra. Även Lärare 1 menade under intervjun att genrekompetens är essentiellt samt att hen lyfte fram olika texters specifika karaktärsdrag i undervisningen. Under observationerna av Lärare 1:s lektioner framgick detta dock främst då den berättande genren stod i fokus. Lärare 1 relaterade således inte de olika texttyperna i förhållande till varandra vilket alltså Lärare 2 gjorde.

Trots kritiken mot nyttjandet av den narrativa genren i skolans skrivundervisning ska detta inte tolkas som att den berättande texttypen bör uteslutas ur undervisningen. Detta då arbetet med narrativa texter kan fungera som en motivationsfaktor och uppstart för elevers skrivande (Norberg Brorsson 2009, s. 99). Vi vill även här understryka att såsom framgått menade både Lärare 1 och Lärare 2 att beskrivande text i form av faktatext, som ju är en diskursiv genre, fokuserades till lika stor del som narrativ text i skrivundervisningen. Därigenom ser vi att de båda lärarnas undervisning ur den aspekten bryter mot mönstret att *endast* den berättande genren skulle vara den som praktiseras mest i undervisningen.

5.1.2 Förhållningssätt

Här tolkas och analyseras lärarnas generella förhållningssätt till skrivundervisning. Detta görs genom att de båda lärarnas undervisning placeras inom de *diskurser* (Ivanic 2004) som vi uttolkar att de hör till. De diskurser som vi kan utröna som mest vanligen förekommande ur observationer och intervju är *genrediskursen* för Lärare 2 och *färdighetsdiskursen* samt *kreativitetsdiskursen* för Lärare 1 (Ivanic 2004, s. 225). Därtill redogörs för de båda lärarnas resonemang kring *autentiska mottagare* till elevernas texter utifrån Liberg (2003).

Genrediskurs

Utifrån aspekten att Lärare 1 framhöll att hen i undervisningen lyfte fram specifika strukturer i olika genrer samt värderar genrekompetens placerar vi Lärare 1 inom *genrediskursen* då detta är karakteristiskt för denna diskurs (Ivanic 2004, s. 225). Detta görs dock med viss tveksamhet då det inte tydligt framkom under observationerna förutom under arbetet med narrativa texter. Av samma anledning, det vill säga att Lärare 2 framhöll att hen värderar genrekompetens samt lyfte fram specifika skillnader mellan olika texttypers strukturer, placerar vi även Lärare 2 inom *genrediskursen* (ibid.). Detta görs dock med större säkerhet än i Lärare 1:s fall, då detta tydligt framkom under observationerna när Lärare 2 arbetade parallellt med olika genrer.

Under den period som observationerna utfördes arbetade Lärare 2:s klass med temat fjärilar. Temat påbörjades i början av terminen då samtliga elever fick varsin fjärilslarv vars utveckling de följde från larv till färdig fjäril och fjärilen släpptes senare ut i det fria. Elevernas observationer av fjärilarna följdes sedan upp av ett skrivprojekt där syftet var att de skulle skriva om samma tema, det vill säga fjärilar, utifrån olika genrer. Samtliga lektioner, förutom två lektioner, som observerades fokuserade därför fjärilar. Vi tolkar att Lärare 2:s undervisning placerar sig i *genrediskursen* då denne reflekterade kring hur hen generellt såg

på genrer. Då Lärare 2 tillfrågades om syftet med projektet menade hen att detta var att framför allt dra elevernas uppmärksamhet mot de olika texttypernas strukturer:

Lärare 2: ... där är det ju bra att man jobbar med samma ämne, och inte byter ämnen. Nu gör vi beskrivning på det här, nu hoppar vi till det här. För att när man gör *en modell för skrivande, dagbok eller... då är det ju skönt att de har någonting att luta sig mot som de känner till... när man lär sig konceptet*. (...) Sedan kan vi göra en massa olika, nu gör vi med NO nu gör vi med SO, och så där. men att ha jobbat då med fjärilar hela tiden, då behöver de inte tänka på: ja vad ska jag tänka ut nu? Och sitta där... utan de vet, vad som... har hänt. De har följt det här live, så att säga. Så att de behöver inte ägna tiden åt det. (...) Utan nu *ägnar vi tiden åt formen istället*. (...) Det är syftet: att man inte ska lägga ner energi på att sitta och fundera för mycket. *Utan du ska lära dig konceptet*.

(Intervju, 13/11-2015).

Lärare 2 framhäver således att det är viktigt att eleverna har "... en modell för skrivande" och att syftet med att skriva om samma tema, det vill säga fjärilar, utifrån olika genrer är att det för eleverna är "... skönt att de har någonting att luta sig mot som de känner till, när man lär sig konceptet". Inom *genrediskursen* förklaras undervisningssynen innebära att läraren bör vara tydlig med att explicitgöra olika texttyper *struktur, innehåll* och *syfte*. Därtill understryks att det krävs skriftliga modeller för att eleverna själva ska kunna nå fram till att skriva en liknande text på egen hand (Ivanic 2004, s. 232-233).

Därefter fortsatte Lärare 2 med att tala om hur hen hoppas utveckla elevernas genrekompetens genom att arbeta på detta sätt:

Och längre fram så tänker jag mig så här att... man kan ta fram en *tre-fyra korta texter* och så kan man *diskutera*, det ska vi göra också och prata om, *vad är det här för typ av text? Att de ska känna igen det, jag menar... till exempel ett recept, vad är det för en typ av text? Är det en berättande text eller är det en dagbokstext eller är det en beskrivning? ... Alltså, en instruktion och så vidare*. Och det är ju, har ju de nytta av sedan. Just det här att det är ju så *avskalat i en beskrivning, att du inte lägger in känslor och värderingar utan där är det bara korta punkter och så vidare. De ska ju kunna känna igen och skilja på de här texterna*. Det är ju *jätteviktigt att de kan det*. Längre fram också. (...) Så att de ska ju *sedan jämföra texter*, och kunna tala om vad det är för olika texter.

(Intervju, 13/11-2015).

Lärare 2 sade såtillvida att det är *jätteviktigt* att eleverna får *diskutera* och jämföra olika texter för att kunna "... känna igen och skilja på de här texterna". Lärare 2 beskrev även uttryckligen exempel på texter som eleverna bör kunna skilja emellan; *berättande text, dagbokstext* och *beskrivning*. Därtill lyfte hen genrespecifika drag för beskrivande text: "... det är ju så avskalat i en beskrivning, att du inte lägger in känslor och värderingar...". Utifrån Lärare 2:s reflektioner uttyder vi att hen menade att det är essentiellt att eleverna se skillnaderna mellan olika genrer och diskutera detta muntligen utifrån texttyper som får tjäna som modeller, för att sedan kunna

bemästra att själva skriva liknande texter. Lärare 2 tillade även att ytterligare ett sätt att synliggöra skillnaderna mellan olika texttyper var att eleverna fick skriva om en faktatext till en saga och vice versa för att visa på de olika lingvistiska stilarna. Synen på att elever behöver skriftliga *modeller* för att utvecklas i sitt skrivande är, som tidigare nämnts, ett typiskt karaktärsdrag för undervisningssynen inom *genrediskursen*. Därtill framhävs att det är av vikt att elever lär sig känna igen de olika lingvistiska grunddragen för olika texttyper samt att känna till vad de olika texternas syfte är (Ivanic 2004, s. 225, 232-233), varav vi i detta sammanhang återigen vill placera Lärare 2: undervisning i denna diskurs.

Färdighetsdiskurs och kreativitetsdiskurs

Under observationerna gjordes det som tidigare nämnts tydligt att *faktatexter*, *berättande* och *återberättande texter* var de texttyper som fokuserades mest i Lärare 1:s undervisning. Denne betonade under intervjun att hen *intensivtränar* en genre med eleverna, av anledningen att de skulle lära sig att *fullständigt behärska* en texttyp innan de fick lära sig ytterligare en genre:

Ofta *intensivträna* för att nu ska vi gå in i en faktatext... nu har de fått skriva faktatexter men då har de ju skrivit mer på... för att de ska *tänka mer på det formella... på hur man skriver inte på vad man skriver... nu går vi in på vad man skriver... så man får... det är lättare för oss lärare att kunna coacha i utveckling* också då för att det blir... gör man *alla grejer på samma gång* så blir det inte så riktat och det blir *inte så lätt för eleverna att förstå vad de ska ändra på heller...* eller vad de är på väg någonstans... *kör man intensivt då får man med sig det...* och då får de med sig det än att man kör *en gång av det och en gång av det...* då blir det ingenting... då kommer de *aldrig komma ihåg* det utan man får köra *jätteintensivt ett tag ... precis som...* så gör vi ju också *med läxor...* som nu när vi vill att de ska läsa faktatexter och skriva svar med hela meningar och då jobbar vi också med det här så att man ska *få det dubbelt ... parallellt med varandra*

(Intervju 10/11-2015)

Vi tolkar Lärare 1:s uttalande som att hen ser denna stegvisa *intensivträning* som ett sätt att *stötta eleverna* på ett mer djupgående plan samt för att undgå att eleverna *blir förvirrade* och enbart lär sig genrer på ett *yligt plan*. Denna intensivträning, framhöll Lärare 1, bestod i att en genre intensivtränares innan nästa introducerades. Vid tiden för observationerna hade klassen precis en längre tid bearbetat narrativa texter och skulle nu ge sig i kast med faktatexter, vilket var en genre som eleverna relativt nyligen börjat arbeta med. Lärare 1 menade att såväl *läxor* som *genomgångar* var fokuserade på den genre som för tillfället intensivt förekom i undervisningen.

Under intervjun uppvisade Lärare 1 en medvetenhet kring det faktum att det *formella skrivandet* står i centrum då en ny genre introduceras för eleverna, för att därefter ändra fokus till *innehållet* i den skrivna texten då eleverna väl behärskar genren. Det vill säga *hur* eleverna skriver texter snarare än fokus på innehållet och *vad* eleverna skriver, vilket lyfts fram då

Lärare 1 betonade att eleverna bör tänka på *hur* man skriver och inte *vad* man skriver. Denna *hur-fråga* lyftes av Lärare 1 längre fram i intervjun, då denna förklarades på följande vis: ”... först *flöde* och sedan (...) *formen* på skrivandet...” (Intervju 10/11-2015).

Lärare 1:s tillvägagångssätt kan härledas till *färdighetsdiskursen* då hen betonade att eleverna ska lära sig *hur* man skriver innan de går igenom *vad* man skriver (jfr Ivanic 2004, s. 227). *Hur* man skriver tolkar vi som betoningen på den grammatiska strukturen i en text med stavning, interpunktion och meningsuppbyggnad i fokus, vilket tyder på *färdighetsdiskursen* (ibid.). Men *hur-frågan* svarar även, enligt vår tolkning, på det Lärare 1 benämnde som ”flöde”, vilket snarare antyder en *kreativitetsdiskurs*. Detta då *kreativitetsdiskursen* betonar skrivande som aktivitet i sig med ett eget värde och att ett frekvent användande av skrift leder till att eleverna utvecklas som skribenter (ibid, s.229). Lärare 1:s benämning på *vad* man skriver kan även detta tolkas höra till *kreativitetsdiskursen*, då denna betonar textens *innehåll* och *framställningssätt* framhävs snarare än *språkets form* (ibid.).

Jämförande analys av Lärare 1 och Lärare 2

Exemplen som lyfts ovan ska ses som representativa för var Lärare 1:s och Lärare 2:s undervisning *främst* placerade sig inom, vilket var *färdighetsdiskursen* och *kreativitetsdiskursen* för Lärare 1 och *genrediskursen* för Lärare 2. Lärare 1 kan även till viss del placeras in i *genrediskursen*. Under observationerna i lärarnas klassrum framgick dock att båda rörde sig mellan flertalet av diskurserna. Detta är i enlighet med det som Ivanic lyfter fram: att en och samma lärare oftast rör sig mellan flera olika diskurser i sin undervisning. Därtill menar Ivanic att trots att flertalet av diskurserna säger direkt emot varandra i förhållande till vad som exempelvis värderas i skrivundervisning och hur skrivinläring bör gå till, så överlappar också diskurserna varandra. I och med detta är det således inte konstigt att en lärare kan definieras utifrån fler än en diskurs, utan en lyckad skrivundervisning inkluderar snarare samtliga diskurser (2004, s. 220, 226-227).

Analys utifrån andraspråksinlärarperspektivet

Norberg Brorsson (2009, s. 11) och Nyström Höög (2010, s. 13) menar, såsom framgått tidigare, att det krävs en genretydlighet och ett metaspråk, där genretypiska drag och olika textstrukturer explicit görs i undervisningen. Holmberg menar därtill att det är essentiellt att andraspråkselever får ett starkt lärandestöd för att kunna utveckla genrekompetens (2009, s. 26), varav det därför kan tolkas vara fördelaktigt att Lärare 2: undervisning placerar sig inom *genrediskursen*. Detta då vi, utifrån Holmbergs resonemang, tolkar Lärare 2:s genrespecifika undervisning som

stöttning för elever med ett annat modersmål, i den bemärkelsen att undervisningen individanpassas efter dessa elever (jfr Wood, Bruner & Ross 1976, s. 96-98). Utifrån ovan nämnda perspektiv kan det således ses som en fördel att lärare praktiserar undervisningssynen inom *genrediskursen* (Ivanic 2004, s. 232-233), vilket framförallt Lärare 2 förefaller att göra. Dock finns även en hel del kritik som riktas mot Sydneyskolans genrepedagogik. Norberg Brorsson lyfter fram att genrepedagogiken menas vara för hårt lärarstyrd med en statisk syn på texttyper. Vidare lämnar inte genrepedagogiken utrymme för elevernas kreativitetsskrivande (2009, s. 99). Detta resonemang är i likhet med det som Ivanic för, då hon framhåller argument mot genrediskursen som utgår från genrepedagogiken. Ivanic menar att det finns en risk för en cementerad och normativ syn på skrivande utifrån en specifik social och kulturell kontext, där kulturer som är i minoritet bortses ifrån (2004, s. 233-234). Dock fann vi exempel på hur Lärare 2 förespråkade och synliggjorde en inkluderande syn i förhållande till olika kulturer och den narrativa genren, exempelvis då en kurdisk folksaga satt upp på väggen som de gemensamt hade läst och diskuterat i klassen. Lärare 2 menade att de ofta läste och pratade om sagor från olika länder, att eleverna dansade danser och sjöng sånger på ”Klassens timme” och att dessa sagor, danser och sånger framförallt var från elevernas olika hemländer eller deras föräldrars hemländer samt att detta var mycket viktigt. Motsvarande exempel fann vi inte i Lärare 1:s undervisning. Lärare 1 uppvisade dock under intervjun en medvetenhet om vikten av att synliggöra flera olika kulturella perspektiv i undervisningen för att främja andraspråks elever. Exempelvis menade Lärare 1 att man inte kan ta för givet att alla elever vet vad exempelvis ordet ”samhälle” betyder och att sådana nyckelord måste förklaras för eleverna oavsett språklig bakgrund. Dock förekom få sådana praktiska exempel i Lärare 1:s undervisning, vilket Lärare 1 själv förklarade beror på att de få elever (tre stycken) som hade en annan språklig bakgrund till stor del inte talade sitt hemspråk i hemmiljön, utan svenskan var snarare att betrakta som elevernas modersmål.

Autentiska mottagare till texten

I detta avsnitt lyfter vi fram lärarnas undervisning och förhållningssätt kring denna i förhållande till *mottagare till texten*. De båda lärarna tolkas separat för att sedan jämföras och analyseras gemensamt utifrån Libergs diskussion om skrivundervisning (2003, s. 1-4) där bland annat mottagare till texten fyller en central funktion.

Lärare 1

Under observationerna i Lärare 1:s klassrum gjordes det tydligt att elevernas egna texter framhölls som viktiga. Elevernas texter upplýftes som värdefull litteratur, då

klassrumsväggarna var dekorerade med elevernas egenproducerade texter. Därtill samlade eleverna sina texter i ett klassrumsbibliotek som bestod av en pärm fylld av elevtexter, ur vilket eleverna uppmuntrades att läsa. Lärare 1 menade att det är av vikt att eleverna ges möjlighet att få flera mottagare till sina texter:

(...) det är ju viktigt att man får många *olika som tittar på ens texter* så att det inte bara blir fröken... jag *skriver bara för fröken*... men jag skriver faktiskt så att *mamma måste kunna läsa... kompiserna måste kunna läsa*... det tycker jag är en viktig sak med *läxorna* att de får en *annan mottagare* än läraren för annars blir det som att det är en *skolkunskap inte en livskunskap*.

(Ostrukturerad intervju, lektion 8 5/11-2015)

Lärare 1 menade således att eleverna bör ges möjligheten att få flera olika mottagare av den anledning att inte enbart läraren läser texten utan att även föräldrar och kamrater kan läsa det som eleverna skrivit. Lärare 1 betonade därtill betydelsen av att elevernas skrivläxor tilldelas en annan mottagare än just läraren av den anledningen att: "... för annars blir det som att det är en *skolkunskap inte en livskunskap*".

Lärare 2

Under observationerna i Lärare 2:s klass uppmärksammades att elevernas texter och alster satt uppptejpade på väggar och anslagstavla. Då Lärare 2 resonerade kring detta menade hen att det var i syftet att det som eleverna skrivit och skapat skulle visas upp. Lärare 2 lyfte även fram vikten av användandet kring texter:

Ja *texter ska ju användas*, det är ju så de... alla, *ja inte alla det går ju inte*, men, men texter ska ha en *mottagare*. Och det är *jätte-jätteviktigt att de får en mottagare*. *Som ser det här och som kan uppmärksamma det här*.

(Intervju 13/11-2015)

Lärare 2 menade såtillvida att texter ska *användas* och att det är "... *jätteviktigt att de får en mottagare*" för att texterna ska få deras rättmätiga *uppmärksamhet*. Lämpliga mottagare, enligt Lärare 2, kunde vara andra elever eller föräldrar vilka även vid flertalet tillfällen bjöds in till klassrummet för att beskåda elevernas arbeten. Lärare 2 förklarade även att dennes tidigare klass hade skrivit och sålt skoltidningar, vilka såldes till föräldrar, släkt och vänner och på skolans årliga loppisdag, något som Lärare 2 ämnade göra även med den nuvarande klassen. Därefter tillade Lärare 2 att även andra instanser utanför skolan var lämpliga mottagare, exempelvis organisationer av olika slag. Vidare påpekade även Lärare 2 i citatet ovan att det är så att elevernas alla texter *inte* kunde ha en mottagare. Lärare 2 framhöll att denne också var tydlig med att motivera anledningen till detta för eleverna:

... för det måste man ju också förklara för eleverna att, *allt vi gör och skriver*, kan *inte ha en mottagare utan nu övar vi*. Men *det här ska leda till det där som sedan ska ut*.

(Intervju 13/11-2015)

Lärare 2:s uttalande tolkar vi som att hen sålunda förklarade för eleverna att man ibland *övar* på att skriva för att nå fram till att bli bättre på att skriva sådant som ska visas upp.

Jämförande analys av Lärare 1 och Lärare 2

Under observationerna uppmärksammades således att både Lärare 1 och Lärare 2 var noggranna med att visa upp vad eleverna hade skapat och skrivit. De båda lärarna menade att eleverna bör tilldelas *flera mottagare* till sina texter och därav bör inte enbart läraren läsa texten, utan även exempelvis *klasskamrater, föräldrar, släktingar, vänner och instanser utanför skolan*.

Liberg (2003, s. 4) och Norberg Brorsson (2007, s. 253, 271) lyfter fram att eleverna bör ges möjlighet att tilldelas *flera mottagare* till sina texter utöver läraren, eftersom eleverna tenderar att anpassa textinnehållet efter det som de tror att läraren begär. Då Liberg studerar olika klassrumsmiljöer i förhållande till bland annat textskapande, kommer hon fram till att den miljö som är mest gynnsam för elevernas skrivutveckling är den miljö som tar vara på elevernas röster. Ett sådant klassrum, enligt Liberg, uppmärksammar elevernas texter som *värdefulla och betydelsebärande*. Vidare menar Liberg att då elevernas åsikter och erfarenheter tas på allvar möjliggör detta ett starkt självförtroende beträffande skrivandet hos barnen (2003, s. 6). Då både Lärare 1 och Lärare 2 lyfte fram betydelsen av att elever får skriva texter som läses av flera olika *mottagare* samt behandlade elevernas texter som *betydelsefulla* tolkar vi att de främjade en gynnsam miljö för skrivutveckling i sina klasser.

Därtill kan lärarnas synsätt kring vikten av textmottagare även relateras till den *sociala praktikerdiskursen* som framhäver relevansen av att eleverna får verkliga mottagare till sina texter, så att skrivandet uppfattas som meningsfullt (Ivanic 2004, s. 236).

5.2 Genrer och diskursivt skrivande

I kapitlet lyfter vi fram, ur ett *mikroperspektiv*, lärarnas *förhållningssätt* till *specifika* genrer som de två lärarna främst fokuserade i sin undervisning. Ivanics (2004) *diskurser* utgör det analysverktyg som används för att kategorisera lärarnas skrivundervisning och de två lärarnas undervisning tolkas och analyseras växelvis enskilt och gemensamt. Detta görs utifrån lärarnas undervisning och deras reflektioner kring denna. De texter som skrevs av eleverna i Lärare 1:s och Lärare 2:s klasser kategoriseras här utifrån vår klassificering av genrer, som i

sin tur utgår från *Holmbergs kategorisering* av texttyper (Holmberg 2009, s. 16-18). Kapitlet indelas på så vis i *diskursiva genrer* (den *beskrivande genren* och den *ställningstagande genren*) samt den *narrativa genren* (*berättande* och *återberättande texttyper*).

5.2.1 Diskursiva genrer

I detta avsnitt ämnar vi att redogöra för *de diskursiva genrer* som förekom i lärarnas undervisning. De genrer som *inte* praktiserades under tiden för våra observationer, även om lärarna framhöll att dessa genrer förekom i undervisningen, var de *instruerande, förklarande* och *ställningstagande* texttyperna. Vi har valt att behålla den ställningstagande texttypen i analysen som följer, då vi fick ett rikt material om detta när de båda lärarna reflekterade kring ställningstagande texter. Dock har de instruerande och förklarande texttyperna uteslutits av anledningen att lärarnas reflektioner kring dessa inte var lika uttömmande.

Texter av typen beskrivning

Lärarnas undervisning och deras reflektioner kring denna kommer här tolkas och analyseras separat. Analysen som följer fokuserar Lärare 1 och lektionsmomenten faktatext om *tema höst* och *tema djur*.

Lärare 1

Under observationerna framkom att lärare 1 arbetar med *faktatexter*, vilket var fallet under tre lektioner. Två av dessa tre lektioner gick ut på att eleverna skulle besvara läsförståelserelaterade frågor till faktatexter med *tema hösten* samt *tema djur*. Eleverna skrev under hösttemat om höstrelaterade ämnen, såsom exempelvis nedbrytningsprocessen i en kompost och under djurtemat skrev klassen om marsvin. Denna typ av lektioner bestod främst av att klassen gemensamt högläste en faktatext för att därefter besvara frågor till texten, vilket skedde lärarlejt i helklass (exemplet är hämtat från lektionen med tema djur):

Lärare 1: *Var lever det vilda marsvinet... är det någon som kommer ihåg?*

Elev 1: I Europa!

Lärare 1: I Sydamerika... men fick jag skriva bara Sydamerika nu?

Eleverna i kör: Nej!

Lärare 1: Vad ska jag skriva nu då? ...

Elev 2: De bor i Sydamerika.

Lärare 1: *De bor i Sydamerika* (skriver på tavlan) kan man skriva något annat? "Elevnamn"?

Elev 1: I Sydamerika.

Lärare 1: Ja fast då blir det lite... då blir det för kort mening... *svara med en hel mening... nej de lever i Sydamerika eller de bor i Sydamerika... ni får välja...varsågoda... de bor eller de lever i Sydamerika.*

(Observation, lektion 8 5/11-2015)

Texten om ”det vilda marsvinet” kan tolkas vara en faktatext utifrån det faktum att eleverna skrev texter med betoning på att delge fakta (jfr Holmberg 2009, s. 17), sådana faktaaspekter kan tolkas utifrån Lärare 1:s poängterande av att marsvinet ”bor i Sydamerika”. Eleverna var deltagande under denna lärarledda lektion, som fokuserade på att eleverna muntligt skulle formulera svaren på läsförståelsefrågorna till faktatexterna om ”det vilda marsvinet” med fullständiga meningar. Detta tydliggjordes då läraren framhävde att eleverna skulle ”svara med en hel mening”, men observationerna tydde dock på att majoriteten av eleverna inte skrev dessa meningar själva utan läraren formulerade svaret på frågorna på tavlan vilka eleverna sedermera skrev av. Att reproducera skrivna textmönster på det vis som eleverna gjorde under lektionen om ”det vilda marsvinet” kan härledas till *färdighetsdiskursen* (Ivanic 2004, s. 227-228). Detta då Ivanic menar att lärare som praktiserar *färdighetsdiskursen* lyfter språkliga mönster i sin undervisning som eleverna reproducerar (ibid.). Lärare 1 lät eleverna högläsa texten om ”det vilda marsvinet” under lektionen innan texten behandlades i skrift, vilket är ett förhållningssätt som kan härledas till *kreativitetsdiskursen* om hänsyn skall tas till att skrift och läsning ses som två sidor av samma mynt, något som *färdighetsdiskursen* går emot då skrift och läsning betraktas som skilda förmågor (ibid, s. 227, 229-230). Vår tolkning av det muntliga inslaget kan dock motsättas av det faktum att eleverna inom *kreativitetsdiskursen* förväntas att främst lära sig implicit genom deltagande och inte genom explicita instruktioner (ibid, s. 229), vilket Lärare 1 försåg eleverna med då hen skrev meningar på tavlan som flertalet elever skrev av.

Lärare 1 betonade under lektionen då eleverna skulle skriva faktatexter om ”varför höstlöven ändrar färg” att eleverna skulle skriva läsliga texter med fokus på stavning och ämnesspecifika ord som exempelvis *klorofyll*:

Nu ska vi göra så här... nu ska ju vi skriva en text och kommer ni ihåg man ska skriva texter så att *andra kan se vad de läser...* man ska *kunna stava orden* så nu gäller det att *hålla ordning på bokstäverna...* man ska kunna *använda viktiga ord när man skriver en faktatext...* alltså sådana ord som... *hoppas man över klorofyllordet...* då blir det ju *svårt att skriva om det här...* varför löven blir gula och röda... eller hur? Så det gäller att kunna *använda alla viktiga orden man skriver i faktatexten...*

(Observation, lektion 1 20/10-2015)

Under lektionen om ”varför höstlöven ändrar färg” lyfte Lärare 1 fram nyckelord såsom *klorofyll* som betonades nödvändigt för att förstå en faktatext, vilket vi tolkar vara ett sätt att lyfta ett genretypiskt drag. Därtill kan användandet av exempelmeningar, vilket tidigare nämnts gjordes under lektionen om ”det vilda marsvinet”, ses som ett sätt att framhålla genretypiska stilistiska drag genom att fungera som en slags textförebild, vilket antyder ett förhållningssätt förknippat med *genrediskursen* (Ivanic 2004, s. 233). Dock lyftes få andra genretypiska drag under lärare 1:s lektioner beträffande hur en faktatext ska skrivas och vad en sådan text bör innehålla, så därav ser vi placeringen inom *genrediskursen* som tvivelaktig då denna främst fokuserar explicitgörandet av sådana språkliga textuella karaktärsdrag (ibid.). Vi vill ändå hävda att Lärare 1:s undervisning om faktatexten kring ”... hur höstlöven ändrar färg” tydligast faller inom *färdighetsdiskursen*, då det framhölls att eleverna skulle stava korrekt samt skriva en text med god handstil vilket vi tolkar utifrån Lärare 1:s betoning på att eleverna ska kunna: ”... skriva texter så att andra kan se vad de läser” samt att eleverna ”ska kunna stava orden”. Detta då en lärare som praktiserar *färdighetsdiskursen* lyfter vikten av språkets formsida, där rättstavning, en prydlig handstil och grammatik framhålls som viktigt för skribenten att behärska (ibid, s. 227).

Sammantaget faller alltså lärare 1:s undervisning av genren faktatexter, enligt vår tolkning mestadels inom *färdighetsdiskursen*, även om den delvis kan härledas till *aktivitetsdiskursen* samt vidrör *genrediskursen*.

Lärare 2

Analysen som följer fokuserar Lärare 2 och lektionsmomentet *efterlysning*.

Av de totalt åtta lektioner som observerades i Lärare 2:s undervisning skrev eleverna en *beskrivande* text under fem av dessa, varav en lektion av detta slag innefattade en skrivuppgift som utgick från skrivprojektet fjärilar. Uppgiften gick ut på att eleverna skulle göra en beskrivning om hur de gjorde när de hade hand om sina fjärilslarver. Under två lektioner skrev eleverna en efterlysning om sina imaginära husdjur och under en lektion skrevs och ritades en tidningsannons om elevernas fjärilar. Den femte lektionen hade en elev en muntlig redovisning utifrån sin egenförfattade beskrivande text vilket kallades ”Grej of the week”. Utöver de observerade lektionerna, berättade Lärare 2, skrev eleverna även en faktatext inom skrivprojektet om fjärilarna.

Lärare 2:s lektion om efterlysning som observerades genomfördes i parallellklassen då lärarna under denna period bytte klasser och observerade varandras undervisning. Då Lärare 2

presenterade momentet med att skriva en efterlysning inledde denne med att fråga eleverna om de visste vad en efterlysning var. När detta hade konstaterats av eleverna fortsatte Lärare 2 med att gå igenom ett tänkt *scenario* där en av eleverna har tappat bort sin katt och förklarade *syftet* till att efterlysningen måste skrivas och även *hur* det kan gå till:

Lärare 2: (...) Nu låtsas vi att *din katt springer ut och springer bort*. Då måste du ju göra en efterlysning på den, för du vill ju ha tillbaka din katt. *Man vill ju ha tillbaka sin katt*. Och *då är det jätteviktigt, att man gör en efterlysning*. *Då kan man göra en lapp* och så går man runt och sätter upp den på lite olika... (blir avbruten av en annan lärare som kommer in och frågar efter en bok). Då måste vi göra en efterlysning på din katt säger vi (...).

(Observation, lektion 6-7 2/11-2015).

Lärare 2 förklarade alltså att elevens katt "... springer ut och springer bort" vilket är *scenariot*. Därav vill man "... ha tillbaka sin katt" och "... då är det jätteviktigt, att man gör en efterlysning" vilket är *syftet* med att efterlysningen måste skrivas. Efterlysningen kan skrivas genom att man kan "... göra en lapp och så går man runt och sätter upp den på lite olika (ställen)" vilket alltså är *hur* en efterlysning kan göras.

Då Ivanic förklarar *sociala praktikerdiskursen* menar hon att de som ansluter sig till denna diskurs har en syn på skrivinläring som säger att "Man lär sig skriva genom att skriva i autentiska sammanhang med autentiska syften för skrivandet" (2004, s. 225, vår övers.). Dessa autentiska sammanhang innebär "... skrivande i alla sociala och kulturella kontexter" (ibid, s. 234, vår övers.). Detta innebär således att den aktuella texten utarbetas med meningen "... att tjäna specifika syften i specifika kontexter" (ibid, s. 233, vår övers.). Den specifika sociala kontexten här var naturligtvis i skolan men det var inte den kontexten som var tänkt att påverka utformningen av texten. Den specifika kontexten i detta sammanhang utformades av Lärare 2 och var tänkt att innebära att någon har tappat bort ett husdjur och därför måste den specifika texttypen beskrivning i form av efterlysning skrivas.

Då Lärare 2 uttolkas ämna skapa en så verklighetstrogen situation som möjligt skulle detta således, utifrån observationen av ovanstående lektionsmoment, kunna placera hen inom *sociala praktikerdiskursen* (jfr Ivanic 2004, s. 225). Det bör även påpekas att Lärare 2: s undervisning här även kan placeras inom *genrediskursen* då denne under lektionsmomentet explicitgjorde den specifika textstrukturen (ibid.) för hur en efterlysning bör skrivas, vilket även var generellt för samtliga skrivlektioner som observerades.

Texter av typen ställningstagande

Lärarnas undervisning och deras reflektioner kring denna kommer här tolkas och analyseras separat för att sedan jämföras och analyseras gemensamt. Analyserna utgår från Lärare 1:s lektionsmoment *klassrumsdiskussion* och Lärare 2:s lektionsmoment *debatt*.

Lärare 1

Lärare 1 betonade under intervjun att hen inte arbetade med argumenterande och diskuterande texter *skriftligt* i skrivundervisningen. Däremot beskrev Lärare 1 att hen var medveten om att argumenterande och resonerande texter är av vikt för att eleverna ska uppnå de högre betygen i slutet på grundskolan, men antydde att eleverna i hens klass ännu inte var tillräckligt kognitivt mogna för att klara av att skriva den typen av texter:

Citat 1:

Ja kanske det som forskning visat att man pratar om mer argumenterande texter... men då är det ju lite mer... det är ju lite svårare... det beror på vilken ålder ... och de är *inte riktigt där i sitt tänkande*... nej jag har inte funderat på vad jag skulle... man är så inne ... man är så inne i det som man håller på med nu... så att jag vet faktiskt inte... men om man tittar på det här med argumenterande texter så ligger ju det som vi sa förut... så ligger det ju på den nivån du ska ha för att komma... *det är ju den absolut viktigaste genren man ska ha för att få de högsta betygen i de högre åldrarna*... så är det ju att ha den *förmågan att skriva*... att... att... men för man önskar att man *på ett bra sätt skulle kunna träna dem i det... jätte jätte tidigt*... så skulle det vara något så skulle det vara det... eftersom det har så *stor betydelse sedan för deras skrivande... och för att få högre betyg* (...)

(Intervju, 10/11-2015)

Citat 2:

(...) nej *man behöver mer bas*... basen... de har svårt nog att få ihop texter som har *en röd tråd* och att då få in texter som är lite *mer argumenterande så är det ju svårt att få en röd tråd* på texten (...)

(Intervju, 10/11-2015)

Lärare 1:s uttalande i citat 1 om att eleverna inte är ”riktigt där i sitt tänkande” tolkar vi som att eleverna ännu inte ansågs vara tillräckligt mogna för att hantera den typ av tänkande som en skriftlig framställning av den ställningstagande genretypen, enligt hen krävde. Detta förhållningsätt tyder, enligt vår tolkning, på att Lärare 1 har en syn på skrivande inom den ställningstagande genren som kan relateras till *färdighetsdiskursen* (jfr Ivanic 2004, s. 227). Detta då hen lyfte elevernas potentiella oförmåga att hantera den ställningstagande genren skriftligen på ett sammanhängande vis vilket betonades i citat 2: ”... få in texter som är lite mer argumenterande så är det ju svårt att få en röd tråd på texten”. Lärare 1 menade vidare att eleverna ”behöver mer bas”, vilket vi tolkar som svårigheten för eleverna att skriftligen producera en korrekt framställd text på den abstraktionsnivå och med de innehållsord som

denna genretyp kräver. Lärare 1:s uttalanden menar vi är i linje med *färdighetsdiskursen* utifrån det faktum att denna diskurs betonar vikten av ett korrekt språk framför synen på skrivandet som en process (ibid.).

Lärare 1 förklarade dock sedermera under intervjun att eleverna indirekt ges erfarenhet av den ställningstagande genren genom att eleverna *mundligt* får diskutera och argumentera för att förberedas på att skriftligt formulera liknande tankegångar. Lärare 1 menade att elever idag är duktiga på att argumentera för sin sak, men sämre på att lyssna och reflektera kring sin omgivnings åsikter samt att inte avbryta den som har ordet. Dessa förmågor menade Lärare 1 att eleverna fick träna upp genom att lyssna på andras åsikter utan att inflika sin egen åsikt, vilket möjliggjordes genom olika muntliga övningar. Dessa övningar arrangerades, enligt Lärare 1, med avsikt att eleverna skulle fatta intresse för den ställningstagande genren. Därtill menade Lärare 1 att dessa muntliga diskussioner fyllde en demokratisk funktion med syfte att förbereda eleverna för sin roll som samhällsmedborgare.

Lärare 1:s resonemang kan tolkas infalla inom den *sociala praktikerdiskursen*, eftersom den *sociala praktikerdiskursen* inbegriper ett synsätt som framhåller att lärandet blir ett med elevens identitetsskapande och plats i det sociala rummet (Ivanic 2004, s. 234-236), vilket vi tolkar kan härledas till Lärare 1:s betoning på att eleverna skulle öva på talturer och att inte avbryta varandras resonemang under en argumentation. Därtill kan Lärare 1:s accentuering av att eleverna skulle närma sig den ställningstagande genren, genom att ingå i ett meningsfullt och sammanhang där den demokratiska aspekten av skrivandet lyfts ur ett perspektiv som sträcker sig utanför skolans värld, relateras till den *sociala praktikerdiskursen* (ibid.).

Sammantaget tolkar vi det som att Lärare 1:s förhållningssätt till den ställningstagande texttypen faller under *färdighetsdiskursen* i fråga om skrivning. I fråga om förberedande muntliga framställningsformer av den ställningstagande genren placeras Lärare 1:s undervisning snarare inom den *sociala praktikerdiskursen*.

Lärare 2

Under perioden som observationerna utfördes i Lärare 2:s klassrum förekom inga lektioner som fokuserade *argumenterande* eller *diskuterande* texter. Då Lärare 2 under intervjun tillfrågades om hen vanligtvis undervisade i sådana skrivsammanhang blev svaret att detta blev aktuellt först i tredje klass, eventuellt under vårterminen i tvåan. Såsom arbetet med argumenterande och diskuterande texter då läggs upp menade Lärare 2 är i form av debatt. Eleverna får bilda olika partier exempelvis utifrån olika slags föda som kött, fisk, frukt och så

vidare. Därefter får de inom arbetsgruppen/partiet förbereda sig inför *mundlig* debatt genom att *skriva* ner listor på de argument som ska användas. Elever från årskursen under följer sedan debatten och därefter blir det röstning:

Lärare 2: Och sedan har vi ju debatt, och *sedan brukar vi bjuda in de yngre eleverna att de får rösta*. Alltså det är val. De ska lyssna på debatten och sedan får de göra då röstning (...) En *valprocess*, hur det går till.

Intervjuare: Mm. Men är det mest muntligen då ni arbetar med det?

Lärare 2: Nej. Int... nej.

Intervjuare: Eller är det skriftligen också?

Lärare 2: Det blir ju mycket skriftligt, de ska ju då *planera* och *skriva ner argumenten*, och de ska ju ha, de ska välja partiledare, de ska, det är hela tiden måste ju *dokumenteras* allting. *Hur, hur man tänker...* och så vidare. Och göra valaffischerna i sig. Och de måste *göra listor, för- och nackdelar*, så det blir ju mycket skrivande också. Så, det vävs nog in en hel del där.

(Intervju, 13/11-2015)

Lärare 2:s sätt att arbeta med argumenterande och diskuterande texter sker således både muntligen och skriftligen. Det skriftliga utförs i form av att eleverna skriver ner *argument, dokumentation* av processen, *valaffischer* samt *listor med för- och nackdelar*.

Synen på skrivinläring inom den *sociala praktikerdiskursen* innebär bland annat att detta sker *implicit* då individer involveras i ”... socialt situerade litteracitetsevent som är relevanta och meningsfulla för dem” (Ivanic 2004, s. 235, vår övers.). Då detta perspektiv såtillvida inte tillkännager explicita metoder för hur skrivundervisning kan gå till menar Ivanic att specifika pedagogiska metoder inom denna diskurs är svåra att definiera (ibid.). Dock, fortsätter Ivanic, kan ändå en undervisningssyn skönjas som säger att läraren med fördel kan skapa sociala aktiviteter där en samhälllig kontext lyfts in i klassrummet, vilket möjliggör att eleverna engageras i viljan att med sitt skrivande uppfylla olika mål som för dem är relevanta i ett specifikt sammanhang (ibid, s. 235, 236). En sådan skrivundervisning kan sammanfattas som *meningsfull och syftesdriven kommunikation* där skrivandet används som medel för att kunna delta i en kommunikation som är så autentisk som möjligt (ibid, s. 225, 236). En ytterligare aspekt av synen på skrivinläring inom den *sociala praktikerdiskursen* är att texten kräver en verklig mottagare för att vara meningsfull för den som skriver den (ibid, s. 236).

Då eleverna, enligt Lärare 2, får bilda partier och utse partiledare, skapa valaffischer, skriva ner argument och debattera framför andra elever samt gå till val tolkar vi att Lärare 2:s intention med att eleverna får arbeta på detta vis med ställningstagande texter är att det ska bli så verklighetstroget som möjligt. Därmed vill vi påstå att Lärare 2 på så vis konstruerar

sociala aktiviteter där ett samhälleligt sammanhang, det vill säga en valprocess, lyfts in i klassrummet och explicitgörs för eleverna. Därtill nyttjas det skriftliga som medel för att delta i en *meningsfull och syftesdriven kommunikation*, det vill säga debatten, vilket således är karakteristiskt för den *sociala praktikerdiskursen* (Ivanic 2004, s. 225, 236). Debatten i klassrummet är förvisso en muntlig kommunikation och inte en skriftlig, men vi tolkar att den muntliga dimensionen här fungerar som en språngbräda för elevernas framtida skriftliga ställningstagande texter. Därtill bjuds yngre elever in för att följa debatten varav aktiviteten i klassrummet således har autentiska mottagare vilket, som tidigare framgått, är en del av synen på skrivinläring inom den *sociala praktikerdiskursen* (ibid, s. 236). Norberg Brorsson föreslår just *debatt* i klassrummet som en aktivitet då det kan förena muntligt och skriftligt och utgöra grunden för att eleverna så småningom ska behärska argumenterande och diskuterande texter (2009, s. 49).

Under aktiviteten, det vill säga arbetet med de olika partierna, förefaller det vara så att eleverna arbetar efter explicita uppställda mål som Lärare 2 formulerar, det vill säga efterliknandet av en valprocess, men att själva arbetet sker relativt självständigt. Detta då Lärare 2 förklarade att tanken är att eleverna *själva* ska formulera sina argument utifrån "... hur man tänker..." och därefter gå in i debatt. Därav menar vi att själva lärandet sker tämligen *implicit* då eleverna "lär sig genom att göra" vilket är ytterligare en aspekt av undervisningssynen i den *sociala praktikerdiskursen* (jfr Ivanic 2004, s. 235). Vad vi dock inte kan tolka från att enbart ha hört Lärare 2:s utsaga då vi inte har observerat ett liknande undervisningsmoment i praktiken, och knappt ens då, är huruvida det är *meningsfullt* för eleverna eller ej. Ett meningsfullt sammanhang är såsom redan konstaterats ett bärande kriterium för lärande i den *sociala praktikerdiskursen* (ibid.). För att kunna ge sig på att analysera detta krävs ett elevperspektiv vilket inte har fokuserats i denna uppsats. Vi vågar emellertid dra slutsatsen att vi ser en vilja hos Lärare 2 till att engagera sina elever då denne förefaller lägga ner mycket tanke och planering i uppgiften.

Såttillvida att den skapade uppgiften om valprocess vidrör politiska budskap som kan skapas i text och kommunikation samt uppmuntran till aktion kan detta även härledas till den *sociopolitiska diskursen* (Ivanic 2004, s. 239). Denna diskurs ses även ofta som länkad till den *sociala praktikerdiskursen* då de har gemensamt att de båda ställer den sociala kontexten i centrum men den *sociopolitiska diskursen* "... fokuserar även de bredare, mer politiska aspekterna av kontext" (ibid, s. 237, vår övers.).

Utifrån ovanstående resonemang menar vi att Lärare 2, utifrån arbetet med ställningstagande texter som ingående delar i en valprocess, övervägande kan placeras in i den *sociala praktikerdiskursen* med vissa kopplingar till den *sociopolitiska diskursen*.

Jämförande analys av Lärare 1 och Lärare 2

Lärare 1 använder sig enbart av en muntlig ingång till de argumenterande och diskuterande texterna och Lärare 2 låter eleverna nyttja det muntliga och skriftliga parallellt. Båda lärarna utformar aktiviteter som innebär att eleverna ska använda sig av argument och motargument av olika slag. Att i undervisningen möjliggöra situationer där muntligt argumenterande förekommer menar Andrews et al. (2006, s. 1) kan vara gynnsamt för elevernas framtida kompetens i den ställningstagande genren. Emellertid ställer sig Nyström Höög kritisk till att använda muntligt förberedande i arbetet med argumenterande texter (2010, s. 8). Detta då, menar Nyström Höög, det istället krävs att eleverna får erfarenheter i att läsa texter inom den ställningstagande genren (ibid.).

Analys utifrån andraspråksinläraresperspektivet

Analysen som följer utgår från ett undervisningsmoment i Lärare 2:s klassrum som fokuserar beskrivande text i form av faktatext och relateras till stor del till Dambers avhandling (2012). Dambers undersökning (2012) syftar till att undersöka vilka gynnsamma faktorer som ligger till grund för *andraspråkselevs* läs- och skrivutveckling vilket har varit anledningen till vårt studerande av denna avhandling, detta då vi i vår uppsats utgår från ett *andraspråksinläraresperspektiv*. Dock, var undervisningsmomentet som analyseras inte utformat av Lärare 2 med tanken att gagna specifikt andraspråksinläraarna i klassen, varav Lärare 2 i sina reflektioner och sin undervisning explicit inte *synliggjorde* detta moment som specifikt skapat för andraspråkselever. Emellertid anser vi ändå ”Grej of the week” vara möjliggörande för språkutveckling ur ett *andraspråksinläraresperspektiv*.

En av de lektioner som fokuserade beskrivande text var något som Lärare 2 kallade ”Grej of the week” och var en modifierad variant av det ursprungliga ”Grej of the day”³. ”Grej of the week” går ut på att läraren håller så kallade mikrolektioner där ett ämne, vilket eleverna får en ledtråd till vad det kan handla om dagen innan, som vara exempelvis en händelse, en person eller en plats, presenteras. Efter varje ”Grej of the day” - lektion har eleverna i uppgift att berätta om ämnet för sina föräldrar samt att tala om ifall de hittar något utanför skolan som kan relateras

³”Grej of the day” är en idé som kommer från en lärare, Micael Hermansson (<http://skolvarlden.se/artiklar/grej-day>).

till ”grejen”. Tanken med detta är att de olika ämnena på så vis ska sättas in i ett sammanhang och att eleverna därigenom lättare ska befästa den nya kunskapen. Då Lärare 2 startade upp med dessa lektioner var detta mycket populärt bland eleverna i klassen och de ville hålla egna lektioner om ämnen som de själva var intresserade av. Därav skapades ”Grej of the week” där eleverna håller muntliga redovisningar utifrån sin egenskrivna text inför resten av klassen, därefter skrivs en gemensam sammanfattande text om det aktuella ämnet vilket förs in i speciella textböcker som enbart handlar om ”Grej of the week”. I och med modifikationen av ”Grej of the day” kan sägas att uppgiften har utvecklats från att ”endast” fokusera att möjliggöra internaliseringen av kunskap till att dessutom låta eleverna själva skriva och redovisa texter utifrån sina egna intressen. Dessa var således skrivlektioner som handlar om beskrivande text vilka innefattade både ett muntligt och ett skriftligt angreppssätt och var en av de lektioner som observerades. Följande exempel är ett utdrag från när Elev 1 redovisade om ”Nascar”. Elev 1 hade under föregående vecka tjatat och varit ivrig till att få göra sin redovisning men när hen väl skulle sätta igång så blev hen blyg och är på väg att hoppa över redovisningen. Lärare 2 hanterade situationen genom att uppmuntra Elev 1:

Elev 1: Jag är *blyg*.

Lärare 2: Nej du behöver inte vara det! *Alla tycker du är jätteduktig!* Berätta nu, du har sett fram emot det här så mycket. *Vad ska det handla om?*

Elev 1: Nej jag vill inte.

Lärare 2: Jo men kom igen nu, du har gjort så mycket förberedelser och så fint nu ”Elevnamn 1”, vi ser fram emot det här. *(till klassen): Visst vill vi höra om Nascar?*

Klassen unisont: *Jaaaa!*

Lärare 2: Nu längtar ju vi. Vi längtar nu, få höra nu lilla vän.

Elev 1: *(börjar läsa från sitt papper):* Nascar är en bilsport som kommer från USA och är känd över hela Nordamerika.

(Observation, lektion 2 19/10-2015).

Elev 1 sa således att hen är *blyg* och Lärare 2 försökte då uppmuntra Elev 1 genom att säga att ”Alla tycker du är jätteduktig!” samt vände sig till resten av klassen för att de ska stämma in vilket de gjorde genom att ropa ”Jaaaa!”. Detta verkar vara framgångsrikt för Elev 1 började då att läsa från sitt papper. När Elev 1 väl uttalat den första meningen verkade blygheten vara som bortblåst och denne fortsatte:

Elev 1: På en snabb bana kan den komma upp i cirka *350 km i timmen*. En Nascar-bil är väldigt tung, *den väger ett ton och 600 kg*. Vissa videor är kända för att vissa av de som kör som *kraschar* kommer dö, till exempel... (visar upp en bild av en bil som han själv har ritat).

Lärare 2: Åh vad fin bild du har gjort, har du ritat den helt själv?

Elev 1: Mm.

Lärare 2: Den var jättefin!

Elev 1: ... som en krasch 1991 när bilmärket (ohörbart) nummer tre kraschade som storsmäll. Och krasch... *när jag var två år* (ohörbart) *alltså det står 2009 men jag säger när jag var två år.*

Lärare 2: När du var två år ja, gammal, ja.

(Observation, lektion 2 19/10-2015).

I utdraget kan tolkas att informationen som Elev 1 har tagit reda på om "Nascar" är tämligen detaljerad med exempel som *hastighet*, *vikt* och olika *krascher*. Dessutom kan en koppling till Elev 1:s egen *identitet* skönjas då hen spontant lade in "... när jag var två år" trots att denne själv har skrivit *årtalet 2009* på papperet. Då eleven var klar med sin redovisning ställde Lärare 2 följdfrågor och uppmuntrade Elev 1 till att berätta mer om sporten:

Lärare 2: Och den här *svarta-vita flaggan* då, *vad är det för någonting "Elevnamn 1"? Berätta.*
(...)

Elev 1: Det är en målflagga.

Lärare 2: Mm. *Vad är det?* (pekar på en bild av en *bil* i boken).

Elev 1: Det där är en, en gammeldags grand prix-racerbil.

Lärare 2: *Såg den ut så förr?*

Elev 1: Ja. Det här är en modern formel 1-bil (pekar i boken).

Lärare 2: Ja det är lite skillnad.

Elev 1: (fortsätter peka i boken) *Här är en formel 1-bil när den åker framåt, där är en Nascar-bil.*

Lärare 2: *Hur ser man att det är en Nascar-bil då "Elevnamn 1"? Hur vet man att det är en Nascar-bil?*

Elev 1: Det ser ut som en vanlig bil, med en, jag vet inte vad det kallas, en sådan där grej uppe och med galler.

Lärare 2: *Så det är galler som gör att man känner igen den? För jag är ju inget bra på bilar så att...*

Elev 1: De har galler för när de kraschar ska det vara hårt.

(Observation, lektion 2 19/10-2015).

I exemplet framgår att Lärare 2 ställde flertalet följdfrågor till Elev 1, om den *svart-vita flaggan*, om en *bil* och *huruvida bilen såg ut så förr*. Efter dessa tre frågor fortsatte Elev 1 att spontant berätta mer. Därefter ställde Lärare 2 ytterligare två följdfrågor varav hen i en av dessa sade att "För jag är ju inget bra på bilar..." i vilket vi uttolkar att Lärare 2 därigenom utsåg Elev 1 till något av en expert inom området Nascar-bilar. I exemplet kan uttolkas att då

Lärare 2 manade Elev 1 till att ytterligare utveckla det hen sade så verkade det sporra Elev 1 till att spontant utveckla ämnet vidare.

I studien där Ulla Damber undersöker vilka faktorer som är kopplade till elevers goda prestationer i läsning och skrivning framhålls, utifrån elevernas egna perspektiv i vuxen ålder, att *nöje*, *nyfikenhet* och *intresse* var tre av dessa faktorer (2010, s. 63). Dessa faktorer menar vi ingick i momentet ”Grej of the week” då eleverna på eget bevåg har bett om att få hålla egna redovisningar då de tyckte att det verkade roligt och intressant. Vidare lyfts i Dambers studie fram att de numera vuxna eleverna menade att aktiviteterna att skriva och läsa förvandlades från att vara moment i undervisningen till att utveckla deras egen *identitet* (ibid.) vilket vi menar kan uttydas i exemplet där Elev 1 i sitt författande av texten kopplade år 2009 till sin egen dåvarande ålder av två år. Detta, menar vi, kan tyda på att Elev 1 har haft ett personligt och reflekterande engagemang då hen skrev texten istället för att bara helt enkelt skriva av information från en källa.

Därtill framgår av Dambers resultat från studien att en framgångsrik faktor för elevernas läs- och skrivutveckling är utifrån elevperspektivet att lärarens fungerar som: ”... en person med potentialen att inspirera och få en att känna sig *självssäker* som elev” (2010, s. 64, vår övers.). Utdraget då Lärare 2 uppmuntrade Elev 1 att sätta igång med sin redovisning och inte vara blyg menar vi kan vara ett exempel på en situation där detta skedde i Lärare 2:s undervisning. Först då Lärare 2 uppmuntrade Elev 1 till att komma över sin blyghet vilket denne gjorde. Och vidare då Lärare 2 ställde följdfrågor till Elev 1 och stöttade denne till att utveckla sin redovisning ytterligare, varav Elev 1 gör detta och även på eget initiativ. Därtill kan även tolkas att Lärare 2 lyfte fram Elev 1:s expertis inom området ”Nascar”, vilket således kan ses som ytterligare ett exempel på att Lärare 2 främjade Elev 1:s *självssäkerhet*. Resultaten från Dambers undersökning visar även på att ett *positivt klassrumsklimat* är av signifikans för elevers skrivutveckling. Damber lyfter fram att ett sådant klimat innebär bland annat att elever uppmuntras att *engageras* och att vara *aktiva* i aktiviteter som är nära kopplat till deras egen *identitet* och *intresse* i klassrummet (2012, s. 22, 47, 55, 63, 68). Vidare menar Damber att lärarens förmåga att stötta eleverna i undervisningen är av vikt för att dessa ska komma vidare i sin skrivutveckling (ibid, s. 60).

Då Lärare 2 genom momentet ”Grej of the week” sålunda lät elevernas intressen ligga till grund för den skrivna texten som sedan presenterades muntligt vill vi utifrån detta placera hens undervisning inom *kreativitetsdiskursen* (Ivanic 2004, s. 225). Detta görs med argumentet att

undervisningssynen inom *kreativitetsdiskursen* säger att ”Du lär dig skriva genom att skriva om ämnen som intresserar dig” (ibid, s. 225, vår övers.). Avslutningsvis kan sägas att, såsom tidigare nämndes i inledningen av detta avsnitt, hade inte Lärare 2 utformat ”Grej of the week” med tanke på främjandet av specifikt *andraspråksinlärares* utveckling av skrivande. Dock är de faktorer som har lyfts utifrån Dambers undersökning (2012) samtliga gynnsamma för skrivutveckling ur ett *andraspråksinläraresperspektiv* varav vi tolkar Lärare 2:s tema ”Grej of the week” som *stöttning* (jfr Wood, Bruner & Ross 1976) för andraspråkslever.

5.2.2 Texter av typerna berättelse och återberättelse

I detta avsnitt fokuseras de *narrativa* texttyperna *berättelse* och *återberättelse* , som således *inte* räknas till de diskursiva genrerna. Här tolkas och analyseras lärarna enskilt utifrån Ivanics diskurser (2004). Lärare 1 tolkas och analyseras utifrån lektionsmomenten *Månadsberättelse* och *kortskrivning* samt Lärare 2 utifrån lektionsmomentet *berättelse om fjärilar* .

Lärare 1

Den *narrativa* texttypen i form av berättelse förekom under en av Lärare 1:s lektioner, vilket synliggjordes då klassen arbetade med lektionsmomentet ”Månadsberättelse”.

Månadsberättelsen var en form av sagoberättande som framställdes i sex steg. Ett *första steg* bestod av att eleverna samtalande om textförebilder, vilket gjordes utifrån en gemensam planering efter indelningen: *huvudpersoner, handling/problem, hjälparen som löser problemet, lösningen av det beskrivna problemet* och *avslutning* . Lärare 1 lyfte under dessa lektioner fram att författaren, vilken skrivit klassens högläsningbok och tidigare varit på besök i klassen, skrivit sina böcker utifrån en liknande planering:

(...) som (”Författarnamn”) har skrivit och de handlar... de är *precis gjorda så här som vi använder med vem det handlar om och hjälparen och problem* och... och jag ska visa på det... för den här heter ju (”Boktitel”) och alla de här böckerna handlar ju om ni vet klass 1B (...)

(Observation, lektion 2/11-2015)

Det *andra och tredje steget* innebar att eleverna mentalt planerade och samtalande om sina berättelser både individuellt och i smågrupper innan dessa tankegångar skrevs ned på papper. Det *fjärde steget* gick ut på att eleverna skulle skriva ner stödord som kunde användas för att skapa en individuell planeringsmall för vad berättelsen skulle komma att handla om. Det *femte och sjätte steget* bestod av att eleverna skrev ner sina berättelser på datorn samt skrev ut och indelade texten efter en serie rutor och ritade bilder som passade till texten. Slutprodukten blev en bok med elevens namn som författartitel, en boktitel och en fram- och baksida.

Månadsberättelsen användes därefter som ett underlag för att Lärare 1 skulle kunna följa elevernas skrivprogression och innefattade därav mindre krav på textbearbetning under själva skrivprocessen, vilket i sig innebar att eleverna fick begränsad grammatisk stöttning under detta skrivmoment. Därtill betonade Lärare 1, under intervjun, vikten av att eleverna fick fokusera på innehåll snarare än formen och en språkligt korrekt text under framställandet av Månadsberättelsen, vilket synliggörs genom citatet: ” ... men när de gör månadsberättelserna så är det ju så att jag absolut inte går in och rättar och det är ju för att vi tittar på dem på utvecklingssamtalen...” (Ostrukturerad intervju, lektion 7 2/11-2015).

Planeringsmallen som eleverna förväntades skriva efter under det *första steget* var således strukturerad i enighet med flera av de genretypiska drag: *huvudpersoner, handling/problem, hjälparen som löser problemet, lösningen av det beskrivna problemet och avslutning*, som är specifika för den berättande texttypen (jfr Holmberg 2009, s. 16). Detta tillvägagångssätt tolkar vi som föreningsbart med *genrediskursen* då denna betonar vikten av att läraren lyfter de karaktärsdrag som är specifika för en viss genre (Ivanic 2004, s. 232-233). Lärare 1 betonade vikten av författarförebilder genom att lyfta fram sättet på vilket en känd författare skriver som ideal för hur eleverna skulle skriva. En skrivundervisning som framhäver *kreativitetsdiskursen* upplyfter författarförebilder, som ett sätt att stimulera lusten hos eleverna att själva vilja skriva och att utveckla sitt skrivande (ibid, s. 229-230).

Likaså kan Lärare 1:s accentuering, under det *femte och sjätte steget*, på att eleverna skulle skriva berättelser i bokform med en fram- och baksida, boktitel och författarnamn ses som ett sätt att behandla nybörjaren som författare vilket Ivanic alltså framhäver som kvaliteter inom *kreativitetsdiskursen* (jfr 2004, s. 229). Ytterligare delar av Lärare 1:s förhållningssätt som samspelar med *kreativitetsdiskursen* var att eleverna tilldelades hjälp att samla innehåll till sitt skrivande genom den *planeringsmall* som genomgicks i helklass, vilket framgick under det *första steget*. En lärare som praktiserar *kreativitetsdiskursen* stöttar nämligen eleverna i insamlingen av material till sitt skrivande (ibid, s. 229-230), vilket vi tolkar skedde i Lärare 1:s undervisning genom att eleven tilldelades *planeringsmall* som ett ramverk för skrivandet. Därtill kan Lärare 1:s lektionsupplägg då Månadsberättelsen skrevs tolkas främja det faktum att elevernas *egna erfarenheter och kreativitet* utgjorde källan för skrivandet, vilket antyder *kreativitetsdiskursen* (ibid.). Lärare 1:s fokus på innehåll och stil snarare än den språkliga formen, vilket vi menar synliggjordes i samband med intervjun samt genom citatet: ”absolut inte går in och rättar ” kan tolkas utifrån *kreativitetsdiskursens* upplyftande av innehåll och stil snarare än vikten av att eleven framställer en text som är helt språkligt korrekt (Ivanic

2004, s. 229). Ur detta hänseende kan även Lärare 1:s skrivundervisning med fokus på den berättande textgenren härledas till *processdiskursen* då den *mentala processen och planeringen* av berättelsen utgör en stor del av lektionen (ibid, s. 231), vilket framförallt synliggjordes under *steg ett till fyra*. Dock menar Ivanic att ombearbetning av texten är i centrum inom *processdiskursen* (ibid.), vilket Lärare 1 inte framhävde i sin undervisning eftersom texterna utgjorde en slags kunskapsutvärdering och således inte redigerades: ”vi tittar på dem på utvecklingssamtalen”.

Sammantaget infaller Lärare 1:s undervisning inom den berättande textgenren mestadels inom *kreativitediskursen* och *genrediskursen*, enligt vår tolkning, även om vissa kopplingar kan dras till *processdiskursen*.

Under två skrivlektioner i Lärare 1:s klassrum förekom skrivmomentet *kortskrivning* som var en form av *återberättande* flödesskrivande. Likt texten i en dagbok skulle eleverna i kortskrivningsboken beskriva dagens händelser och upplevelser samt återge vad de lärt sig under ett författarbesök som genomförts. Detta flödesskrivande menade Lärare 1 var viktigt att inkludera i skrivundervisningen då syftet med kortskrivningen, enligt hen, var att eleverna skulle träna upp sitt *skrivflyt och sin skrivvana*:

(...) med kortskrivning är mer syftet att...med barn idag just att *få uthålligheten att skriva...vanan att skriva...*och det har vi pratat jättemycket om...hur ska vi göra...för att få det liksom...*för att det inte ska vara jobbigt...*för att man är så van...även om vi har gjort skriva sig till läsning...vi skriver ju alla våra skönlitterära texter på ipaden för att kunna bearbeta dem...men att man är lite...*man har så dålig uthållighet att orka skriva och någonstans måste man börja få in vanan att skriva...*så att man kanske inte...ä men ...och jag tycker att det har fungerat ...nu kanske vi kör tre dagar i veckan (syftar på skrivpass)...det beror på vad de har sist på dagen...och jag tycker att de börjar och...de gillar det och just de att *man behöver inte skriva om något speciellt.*

(Ostrukturerad intervju, lektion 2, 20/10-2015)

Lärare 1:s upplyftande av återberättande som ett *flödesskrivande*, genom lektionsmomenten kortskrivning kan tolkas utifrån: ”man har så dålig uthållighet att orka skriva och någonstans måste man börja få in vanan att skriva”. Vi tolkar Lärare 1:s betoning på *flödesskrivande* som ett fokus på skrivandet som sådant snarare än vid att eleverna ska skriva en korrekt text med betoning på form eller stavning. Detta förhållningssätt kan därav betraktas ligga i linje med *kreativitediskursen*, där det framhävs att *skrift föder skrift* och att aktivt skrivande leder till att eleverna utvecklas som skribenter. Dock bör betonas att textens innehåll inte tilldelas särskild uppmärksamhet, vilket talar emot *kreativitediskursen* (Ivanic 2004, s. 229-230). Lärare 1:s fokus på *processen snarare än produkten* skulle därtill placera användandet av

kortskrivning inom *processdiskursen* (ibid, s. 231), då Lärare 1 betonade att det är själva skrivvnan som eleverna ska träna upp snarare än att skriva en färdig produkt.

Sammantaget placeras Lärare 1:s undervisningsupplägg, enligt vår tolkning, av den återberättande genren främst inom den *kreativitetdiskursen* samt *processdiskursen* när det kommer till kortskrivningslektionerna.

Lärare 2

Genrerna *narrativt* skrivande och *återberättande* förekom i Lärare 2:s undervisning, varav det narrativa var i form av en berättelse om fjärilen och det återberättande i form av dagboksskrivande där eleverna skulle skriva utifrån fjärilens perspektiv. Det var sammanlagt tre lektioner som fokuserade berättelsen om fjärilen vilka inföll under perioden för observationerna, lektionen då eleverna skrev i dagboksform hade ägt rum innan observationerna påbörjades. Uppgiften med att skriva en berättelse om fjärilen skulle utgå från elevernas fantasi men ändå innehålla vissa sanna fakta då meningen var att händelseförloppet skulle följa fjärilens utveckling från larv till fjäril. När skrivuppgiften presenterades gjordes detta dels genom att Lärare 2 jämförde med en berättelse som klassen hade skrivit gemensamt vid ett tidigare tillfälle. Därtill ritade hen upp tre kolumner på tavlan som döptes till *början*, *händelse* och *lösning/slut*:

Citat 1:

Då har vi, *om vi utgår från den lilla historien som vi hade då*. Så har vi ju så här... kommer ni ihåg det här som vi pratade om? (skriver på tavlan i olika kolumner: *början*, *händelse*, *lösning/slut*). Så skriver jag istället för mitten så skriver jag såhär: (pekar på rubriken *händelse*).

(Observation, lektion 3-4 20/10-2015).

När Lärare 2 fortsatte genomgången gjordes detta tillsammans med eleverna och de skrev gemensamt en text, innan eleverna skrev en individuell text, som vart eftersom fördes in i de olika kolumnerna på tavlan:

Citat 2:

Lärare 2: Mm. Men nu vill jag då ha med, en *mellanruta* (pekar på kolumnen "*händelse*" på tavlan). För här är ju att de leker tillsammans och båda har blivit fjärilar. *Men då måste vi ha med någonting, vad händer med larven?* Och det vet ju ni. Här kanske ni hittar på någonting, den kommer *ju råka ut för någonting*, och ni vet ju vad den råkar ut för. Och för att få in det här med lite puppa i alla fall, så kan ju nu puppan, det kan ju hända någonting. Ja? (vänder sig till en elev som räcker upp handen).

Elev 1: En fågel kom.

Lärare 2: En fågel kommer precis, *det kom en fågel* och han blev jätterädd. *Här går vi över från första rutan (syftar på kolumnen "början") till andra (syftar på kolumnen "händelse"), en fågel*

kommer det var ju faktiskt jättebra, ”Elevnamn 1”! (Skriver ”en fågel kommer”). Och då blir ju det här, och den vill ju äta larver, inte sant?

Klassen unisont: Mm.

Lärare 2: Men vad gör Larvis då? Ok *nu får man har fantasi för nu är det en saga.* ”Elevnamn 2”?

Elev 2: Ringer till polisen.

(Observation, lektion 3-4 20/10-2015).

Lärare 2:s genomgång var således *explicit* och med betoning på hur de olika delarna i en saga ska se ut och vad som passar in var. Detta då Lärare 2 i citat 1 ritade upp kolumner på tavlan som representerade *början, händelse* och *lösning/slut* vilka bör finnas med i en berättelses struktur. Därtill markerade Lärare 2 i citat 2 när det var lämpligt att gå över från kolumnen ”början” till kolumnen ”händelse”. Vidare lyfte Lärare 2 även fram att ”... nu får man ha fantasi för nu är det en saga” vilket även kan ses som ett uttalat understrykande av vad det var för specifik texttyp som gick igenom.

Utifrån Lärare 2:s *explicita* genomgång i undervisningsmomentet med berättelsen, där berättelsens olika delar tydliggjordes och texttypen ”saga” uttalades, vill vi därför placera Lärare 2:s undervisning inom *genrediskursen*. Detta då undervisningssynen i denna diskurs säger att läraren bör möjliggöra att elever kan ”... lära sig de lingvistiska karaktärerna av olika texttyper för att själva kunna reproducera dem...” (Ivanic 2004, s. 233, vår övers.).

Under genomgången påminde Lärare 2 eleverna om de lappar som hette ”Hur man bygger upp en berättelse” som satt uppe på klassrummets anslagstavla. De olika lapparna, förklarade Lärare 2, hade skrivits i syftet att hjälpa eleverna att komma på hur man kan beskriva *miljö* och *personer* i en berättelse:

Det här fick de, första berättelsen, då fick de det här, vi pratade om att *huvudpersonen*, vi gjorde sådana här bara enkla papper (visar papper som eleverna kan fylla i och ge *beskrivningar* om sina huvudpersoner) då fick de fylla i, här, lite om det... Och så sa jag ju det att om man ritar dem så ska det ju stämma liksom (syftar på då barnen ritar sin huvudperson), det är ju *jätte viktigt*. Och sedan fick de då ta lite *inre egenskaper, yttre...* det där är yttre och det där är inre (pekar i papperna). Och sedan skulle de då *ringa in var det här ska utspelas* och lite så (syftar på ett papper som har olika *miljöbeskrivningar* som kan ringas in). Och sedan fick de skriva ihop då, en, en berättelse om något, och då ska det liksom någorlunda stämma överens med, *det här är ju ett sätt att bygga upp en berättelse...* så att de börjar. Nu har de ju inte blivit helt klara med sina fjärilsberättelser men de börjar liksom tänka så här, och *det är dit jag vill komma lite granna*.

(Ostrukturerad intervju 4, 22/10-2015).

Syftet med lapparna var således att tydliggöra för eleverna hur man kan bygga upp en berättelse, med förklaringar om hur en *huvudperson* kan *beskrivas* med *inre och yttre*

egenskaper samt *miljöbeskrivningar*. Såsom tidigare har presenterats innebär undervisningssynen inom *genrediskursen* att läraren är noggrann med att eleverna ska lära känna den aktuella textens struktur för att på så vis kunna nyttja dessa kunskaper för att skriva en liknande text (Ivanic 2004, s. 225, 233, 235). Denna noggrannhet uttolkar vi även ur Lärare 2:s undervisningsmoment ovan samt hens egna tankar om den, varav vi återigen vill understryka att Lärare 2:s sätt att undervisa i detta moment kan placeras in i *genrediskursen*.

Lärare 2 lyfte inte fram stavning och interpunktion som viktiga komponenter i texten under sin genomgång mer än att hen nämnde det i förbigående. De tillfällen som Lärare 2 kommenterade detta var då denne gick runt och hjälpte eleverna när de hade börjat skriva sina egna texter - exempelvis om de frågade hur ett ord stavades eller om Lärare 2 själv påpekade vissa grammatiska fel. Därigenom förefaller korrekt stavning och interpunktion vara av sekundär betydelse då texten skulle skrivas vilket annars är ett signifikant bedömningskriterium inom *färdighetsdiskursen*, varav vi därför inte vill placera Lärare 2:s undervisning i momentet med berättelsen om fjärilen där (jfr Ivanic 2004, s. 225).

Lärare 2 använde även en elevtext för att visa på ett bra exempel hur en *inledning* kan skrivas:

(till hela klassen): Jag vill läsa upp den här... första sidan. Jag tycker det är lite bra början.
(läser): Det här är Knoppen. Han är svart. Han har rymt. Han vill vara fri. Han smiter... så här är *en bra inledning*, jag tycker det var jättebra. Jag tycker "Elevnamn" kan få en applåd. (Klassen applåderar).

(Observation, lektion 3-4 20/10-2015).

Här kan sägas att Lärare 2 ville lyfta en elevs text i den bemärkelsen att den var lämplig i relation till sammanhanget, det vill säga en lämplig *inledning* ur det perspektivet att det var en saga som ska skrivas. Att värdera textens lingvistiska lämplighet i den aktuella kontexten är ett mått för bedömning inom den *genrespecifika* diskursen (Ivanic 2004, s. 233), varpå vi ännu en gång menar att Lärare 2 praktiserar undervisningssynen inom denna diskurs.

Vid ett tillfälle under lektionen jämförde Lärare 2 eleverna med "riktiga" författare:

(till hela klassen): Vet ni vad, jag ska berätta en sak. Ibland, när man, när man, när man sitter så här och, ni ska ju vara, *ni är ju små författare nu*. När man (ohörbart): åh jag kommer inte på något, åh... nej, *så är det för alla författare*. Man får, det kallas, man får lite skrivkramp, man kommer inte på riktigt, man måste tänka, *och när man författar så måste det få ta lite tid*. Ni kanske får sitta ett tag och fundera, tills man kommer på det där; ja nu kom jag på det där bra. Så ni, ni får inte stressa er själva och känna; åh jag måste bli klar. För jag kräver inte att ni är klara nu, idag. Ni får ju hela veckan på er. Så ta det lugnt och fundera.

(Observation, lektion 3-4 20/10-2015).

Under Lärare 2:s uttalande likställde hen eleverna med andra författare genom att dels kalla dem för *små författare* samt genom att jämföra deras svårigheter med att komma på något att skriva om, med ett problem som *gäller för alla författare*. Därtill uttryckte Lärare 2 även att ”... när man författar så måste det få ta lite tid” vilket ytterligare talar om för eleverna att de ska se sig själva som riktiga författare. Lärare 2 förklarade även själv sitt syfte med jämförandet med andra författare när hen berättade hur klassen hade skrivit en bok gemensamt i årskurs ett:

Det var ju där egentligen, det var ju en stor grej faktiskt att börja också introducera dem för att böcker och att... prata också med dem mycket att: *ni är författare nu faktiskt!* Ni är ju... för man *sätter ord på det här* att det är viktigt det här och, *sträck på er nu och titta på vad ni har presterat* och man måste hela tiden visa att: titta här, *vad ni har faktiskt gjort*.

(Intervju 13/11-2015).

Lärare 2 betonade här vikten av att låta eleverna själva få känna att de ”... är författare nu faktiskt!”. Lärare 2 menade att detta gjordes i syftet att *sätta ord på* det eleverna *presterat* och vad de *faktiskt har gjort*. Att bemöta elever som författare och sätta högt värde på de lärandes kreativitet då de skriver är karakteristiskt för undervisande lärare som ansluter sig till synen på skrivande inom *kreativitetsdiskursen* (Ivanic 2004, s. 229). Vidare är det även vanligt förekommande att en sådan lärare tilldelar eleverna ämnen som är personliga och exempelvis beskriver något utifrån elevens egna erfarenheter och kunskaper (ibid.). Så var även fallet här då eleverna i Lärare 2:s klass fick skriva en narrativ text utifrån fjärilen vars utveckling de själva har bevittnat och följt. Utifrån argumenten att Lärare 2 behandlade sina elever som författare samt uppmuntrade dem att skriva texter som baseras på deras egna erfarenheter vill vi här därför placera Lärare 2: undervisning inom *kreativitetsdiskursen*.

Sammanfattningsvis kan sägas att vi utifrån Lärare 2:s lektioner med narrativt skrivande finner denne återigen passa in till störst del i *genrediskursen* då hen tog stor hänsyn till textens struktur och lämplighet. Ur vissa aspekter kan Lärare 2: undervisning även ses tillhöra *kreativitetsdiskursen* då denne behandlade eleverna som författare och tog avstamp i deras personliga erfarenheter.

5.3 Stöttning

Under följande kapitel presenteras lärarnas olika verktyg för att underlätta elevernas tolkning och förståelse i klassrummet, det vill säga *stöttning*. Vår tolkning utgår från Wood, Bruner & Ross (1976) som menar att läraren bör kunna vägleda eleven genom stöttning som vart eftersom avtar i takt med att eleven utvecklas kunskapsmässigt. Detta för att eleven ska kunna

internalisera kunskapen, det vill säga göra den till sin egen (ibid, s. 89-90). De två lärarnas undervisning och deras reflektioner kring denna tolkas och analyseras växelvis enskilt och gemensamt då vissa former av stöttning är specifika för de enskilda lärarna. Analyserna utgår från *läsande som stöttning för skrivande, modelltext och tankekarta* samt *respons som stöttning*. Avslutningsvis jämförs och analyseras lärarnas förhållningssätt ur ett *andraspråksinläraresperspektiv*. Ivanics (2004) *diskurser* utgör det analysverktyg som vi använder för att kategorisera lärarnas skrivundervisning.

5.3.1 Läsande som stöttning för skrivande

Följande analys fokuserar Lärare 1 och utgår från *läsande som verktyg för skrivande* då *läsförståelsestrategier* användes av Lärare 1 som en form av stöttning för att eleverna ska kunna utvecklas som läsare såväl som skribenter, vilket förklaras tydligare under tolkningen och analysen som följer nedan.

Majoriteten av Lärare 1:s skrivlektioner tog utgångspunkt i läsningen. Antingen läste Lärare 1 en text eller så högläste eleverna en text i turordning. Överlag hade skrivlektionerna en tydlig anknytning till läsningen, vilket tydliggjordes då *läsförståelsestrategier* användes som en grund för skrivningen. *Läsförståelsestrategierna* var hämtade från ”En läsande klass”⁴ och Lärare 1 lyfte dessa strategier vid flertalet tillfällen, då eleverna skulle besvara läsförståelserelaterade frågor i skrift. Exempelvis användes läsförståelsekaraktären *Spå gumman*, då eleverna (i slutet av lektionen) skriftligen skulle reflektera kring huruvida de tolkat att texten handlat om det som de trott från början (i början av lektionen), då de enbart hört rubriken till en text och således inte fått texten läst för sig:

Citat 1:

(...) vad tror ni att det kommer handla om och nu gäller det att vara Spå gumma... vad tror ni... kapitlet heter *Chokladkakan*? (citat från början av lektion 4).

Citat 2:

Efter läsningen står det... *handlade texten om det du förutspådde* och vad stämde och vad stämde inte? (...) *här ska ni skriva vad stämde in nu då... vad handlade nu texten om...* var det något som stämde som ni trodde att den handlade om... om det inte var det så får ni skriva så här... nej men det handlade om en chokladkaka... *men det handlade inte riktigt om att de åt chokladkakan...* det handlade ju om *hur man skulle kunna att göra för att bestämma saker eller hur?* (citat från slutet av lektion 4).

⁴ ”En läsande klass” syftar till att förbättra elevers läsförståelse och innefattar *fem läsförståelsekaraktärer*, vilka samtliga åsyftar strategier som elever kan använda för att förstå och analysera texter de läser. De fem läsförståelsekaraktärerna/strategierna är *Cowboyn, Reportern, Spå gumman, Konstnären* samt *Detektiven* (<http://www.enlasandeklass.se/>).

(Observation lektion 4, 22/10-2015)

Lärare 1:s användande av läsförståelseverktyget ”En läsande klass” som ett redskap för skrivandet kan jämföras med den del av *processdiskursen* som relateras till läsning, vilken av Ivanic beskrivs vara parallell och sammanbunden med den del av *processdiskursen* som relateras till skrivning. Inom *processdiskursen* som fokuserar läsning hamnar strategier som bland annat innefattar att besvara *läsförståelsefrågor*, att undersöka textens innehåll, att sammanfatta och skumma igenom texter samt att läsa mellan raderna (jfr Ivanic 2004, s. 240). De fem läsförståelsestrategierna som Lärare 1 sammantaget använde i sin undervisning, utifrån ”En läsande klass”⁵ var: *Cowboyen* (att sammanfatta det viktigaste i texten), *Reportern* (läsa mellan raderna, på raderna och bortom raderna), *Spågumman* (att genom rubriksättning, bilder och textens genre förutsäga vad innehållet kommer handla om), *Konstnären* (att skapa en mental inre bild av det man läser) samt *Detektiven* (att ta reda på svåra och okända ords betydelse). Utifrån vår tolkning ser vi följaktligen ett samband mellan läsförståelsekaraktärerna utifrån ”En läsande klass”, vilka Lärare 1 använde i undervisningen och Ivanics definition av strategier inom *processdiskursen* med fokus på läsning. Därmed tolkar vi att Lärare 1:s praktiserande av relationen mellan det skrivna och lästa ordet förhåller sig enligt *processdiskursen* (jfr Ivanic 2004, s. 240).

Under observationerna gjordes det, som citaten från lektion 4, påvisat tydligt att läsförståelsekaraktärerna utgjorde en stöttning för skrivandet, läsningen och klassrumsdiskussionerna. Lärare 1:s egna reflektioner är att hen arbetade med läsförståelsekaraktärerna även då eleverna genomförde skrivövningar och att hen då sammanfogade läsningen med skrivningen. Under intervjun beskrev Lärare 1 att hen lät eleverna *samtala* kring rubriksättning, handling och huvudpersoner genom användningen av de fem läsförståelsekaraktärerna, för att få dem att utvecklas *primärt som läsare* men *sekundärt* också som *skribenter*. Läsförståelsekaraktärerna/-strategierna som Lärare 1 använde som en grund för sin skrivundervisning kan tolkas utifrån Frykholm som menar att en framgångsfaktor i läs- och skrivundervisning är att läraren lyfter läsförståelsestrategier, vilket får eleverna att reflektera kring syftet med olika texter och på så vis utveckla sin textkompetens (2007, s.116). Lärare 1:s fokusering på *läsning* och *samtal* kring läsförståelsestrategier som *en del av skrivlektionen* kan därtill härledas till Liberg som menar att förståelsen förstärks om eleverna parallellt får *samtala, läsa* och *skriva* om textstoffet (2007, s. 35). Läsförståelsestrategierna som Lärare 1 använde sig av under sina skrivlektioner

⁵ De fem läsförståelsestrategierna/-karaktärerna finns beskrivna på (<http://www.enlasandeklass.se/>).

kan definieras vara en form av *stöttning* (jfr Wood, Bruner & Ross 1976). Detta med anledning av att läsförståelsestrategierna nyttjades som ett medel för att hjälpa eleverna att så småningom behärska och automatisera sitt skrivande såväl som läsande utan detta stöd.

5.3.2 Modelltext och tankekarta

Modelltext och *tankekarta* definieras vi här fungera som *stöttning* (jfr Wood, Bruner & Ross 1976). Detta då modelltexten användes av lärarna som verktyg för att kunna tolka och förstå en textstruktur, och tankekarta som medel för att planera en text. Lärarnas undervisning och deras reflektioner kring denna kommer här tolkas och analyseras separat för att sedan jämföras och analyseras gemensamt.

Lärare 1

Under en av Lärare 1:s genomgångar i helklass tilldelades eleverna en hel *modelltext* som stödstruktur för sitt skrivande. De flesta eleverna skrev under denna lektion i stort sett av modelltexten, men eleverna gavs även en *tankekarta* med stödord från texten utifrån vilken elever som kände sig säkrare på sin skrivförmåga kunde skriva:

(...) ni kommer få *en hjälptext* av mig den här gången också... under den så *sitter den här tankekartan*... när vi har *jobbat ett tag till så kommer ni få göra tankekartorna själva* och ska skriva egna meningar... nu *tränar ju vi på att skriva meningar och faktatexter*... men om man nu vill *utmana sig själv* som jag vet att några gärna vill så kan man... *använda bara tankekartan* så här... så kan man tänka: klorofyll -vad var det som jag skulle skriva om det? vad läste jag för någonting? näring- vad var det för någonting? vilar... hm? gula och röda... och om man vill *utmana sig själv nu så viker man ner hjälptexten*... och så använder man den här (Lärare 1 visar en stencil med en tankekarta som hen förberett till klassen utefter textens innehåll) och så tänker man *vilken mening skulle jag kunna skriva av de här orden... "kom ihåg orden" som en tankekarta är (...)*

(Observation lektion 1, 20/10-2015)

Fördelen med modelltexter, lyfte Lärare 1 upp under intervjun, var att elever som är *svaga i sitt skrivande eller har igångsättningsproblematik* kan tilldelas den stöttning som krävs, för att de sedermera ska våga skriva på egen hand, vilket kan härledas till Woods, Bruners & Ross' (1976, s. 96) resonemang kring syftet med stöttning. Nackdelen med modelltexter var, enligt Lärare 1, att risken fanns att eleverna skrev av texterna utan att reflektera kring vad de skrev samt att elevernas kreativitet inte stimulerades då eleverna enbart kopierade textstoff, vilket vi tolkar tyder på att Lärare 1 var medveten om att det inte är oproblematiskt att använda modelltexter.

Lärare 1:s reflektion kring modelltexter var att dessa enbart ska användas som en introduktion till en viss textgenre, med fokus på att visa hur eleverna ska skriva texten och att eleverna

sedan individuellt får framställa liknande texter på egen hand. Synen på modelltexter som en *textförebild för nybörjaren* framhölls under exemplet från observationen då Lärare 1 lyfte fram att: "... nu *tränar* ju vi på att skriva meningar och faktatexter...". Lärare 1 menade även, under intervjun, att modelltexterna är tänkta att skrivas gemensamt i helklass och att eleverna sedan skriftligt reproducerar texterna enskilt. Dock bevitnades detta tillvägagångssätt inte under observationerna då modelltexten som lyftes under lektionen inte skrevs i helklass utan hade förberetts av Lärare 1 själv. Lärare 1:s undervisning kan tolkas infalla under *genrediskursen* i fråga om sitt användande av modelltexter som *en textförebild* för faktatexter. Detta då Lärare 1 *explicit* lyfte fram *genretypiska drag* för den specifika texttypen genom att tilldela eleverna *en modelltext*, som inkluderar *ett korrekt* och *genrespecifikt språk*. Vi tolkar Lärare 1:s placering inom *genrediskursen* utifrån Ivanic, som menar att detta sätt att bedriva skrivundervisning innefattar ett explicitgörande av en viss genres karaktärsdrag och lingvistiska struktur. Detta görs genom att modelltexter används som en textförebild utifrån vilken eleverna konstruerar sina egna texter (jfr Ivanic 2004, s. 232-233).

Tankekartan som eleverna tilldelades under samma lektion var den enda tankekarta som förekom då undervisningen observerades. Tankekartan var utformad i klassisk stil med nyckelord som hörde till lektionens skrivtema och var framställd av Lärare 1 inför lektionen. Denna användes på så vis att särskilt skickliga elever fick nyttja den som en stöttning i sitt skrivande. Elever som ville *utmana sig själva* uppmuntrades av Lärare 1 att skriva på egen hand utefter *tankekartans nyckelord* (exempelvis *klorofyll*) istället för modelltexten. Utifrån Lärare 1:s praktiserande av tankekarta vill vi hävda att hans undervisning kan placeras inom *processdiskursen*. Lärare 1 använde sig, likt exemplen från observationen påvisar, av tankekarta som ett redskap för att eleverna *mentalt* skulle kunna *planera* sitt skrivande, samt tilldelade eleverna tankekartan som stöttning för att de i ett framtida perspektiv ska kunna nyttja denna form av planeringsstruktur som en *resurs i sitt skrivande* (jfr Ivanic 2004, s. 231, jfr Wood, Bruner & Ross 1976, s. 89-90, 97-99). Introducerandet av tankekartans *användning* och *funktion* lyftes därtill *explicit* av Lärare 1: "vilken mening skulle jag kunna skriva av de här orden". Ett *explicitgörande* av den *praktiska processen* som är förbunden med skrivande är ett typiskt tillvägagångssätt inom *processdiskursen* (Ivanic 2004, s. 225). Därtill lyfte Lärare 1 vikten av att processen står i fokus då denne betonade att eleverna sedermera ska få skapa tankekartor själva och utifrån dessa skriva egna meningar, vilket antyder ett progressionstänkande som vi uttolkar är föreningsbart med processdiskursens fokus på just processen, som en del i skrivutvecklingen. Av dessa anledningar tolkar vi att Lärare 1:s

undervisning infaller i *processdiskursen* i fråga om sitt praktiserande av tankekarta (ibid, s. 225, s. 231-232).

Lärare 2

Vid samtliga lektioner som observerats använde sig Lärare 2 av *modelltexter* som innebar att eleverna fick titta på ett typexempel av den aktuella genren som förebild. Oftast skrevs även modelltexten gemensamt av Lärare 2 tillsammans med eleverna. Texten satt sedan uppe framme på tavlan under resten av lektionen. Följande utdrag är då Lärare 2 och eleverna skrev den gemensamma modelltexten under lektionen med efterlysningen:

Citat 1:

Lärare 2: (...) Då, hur börjar man en efterlysning? Hur ska jag skriva från början? Hur börjar vi med en efterlysning, jag måste ju börja med någonting "Elevnamn 1"?

Elev: Min katt har försvunnit.

Lärare 2: Bra! Det var ju jättebra början tycker jag. Min... min katt har försvunnit (skriver på datorn). Här kan man ju då ha lite varianter: min katt har sprungit bort, jag efterlyser min katt... men jag tycker att det här var en jättebra början, jättebra "Elevnamn" (...).

(Observation, lektion 6-7 2/11-2015).

Lärare 2 motiverade att användandet av modelltexter är i syftet att eleverna ska förstå hur en text är uppbyggd samt att det är av vikt att eleverna förstår ordningen i texten vilket således stämmer överens med användandet av skriftliga modeller inom *genrediskursen* (jfr Ivanic 2004, s. 233). Lärare 2 tillade att:

Citat 2:

Men, ja... så att modellen måste de ha från början nä... *första gången de möter en text*. Sedan nästa gång är modellen enklare givetvis för då behöver inte jag, vara lika detaljerad.

(Intervju, 13/11-2015)

Såsom framgår i citat 2 menade Lärare 2 att hen minskar stödet vart eftersom eleverna behärskar genren bättre, vilket vi tolkar stämmer överens med Woods, Bruners & Ross´ definition av stöttning då de menar att stödet successivt bör avta i takt med att eleven blir skickligare i att hantera en viss uppgift (1976, s. 89-90, 97-99). Detta tyder på att hen har sett och uppmärksammat den progressionen som undervisningssynen inom *genrediskursen* menar ska komma utav användandet av modelltexter. Detta då meningen med att ha en modell av skriftlig text är att eleverna successivt ska närma sig målet att individuellt kunna skriva en liknande text (Ivanic 2004, s. 233). Under observationerna framgick även vid samtliga lektioner att Lärare 2 arbetade med tankekartor. Då Lärare 2 använde sig av tankekartor gjorde hen det i samband med modelltexter, detta då Lärare 2 först skrev en gemensam tankekarta med eleverna och efter

att ha skrivit en gemensam modelltext med eleverna. Slutligen gjorde eleverna en egen tankekarta som de skrev sin individuella text utifrån.

Lärare 2 lyfte även själv fram tankekartor som ett verktyg som hen använder kompletterande tillsammans med modelltexter. Lärare 2 förklarade att:

... tankekartor tycker jag ju är fantastiskt bra. Jag vill ju alltid, oavsett om det är matte, Svenska, SO eller... de ska alltid göra en skiss innan... (...) Det behöver ju inte vara en tankekarta, det kan ju vara en lista det kan vara vad som helst, en teckning, en bild, en skiss.

(Intervju, 13/11-2015)

Både under observationerna och intervjun framgick att tankekarta och modelltext användes tillsammans i syftet att *planera* och *strukturera* elevernas skrivande i Lärare 2:s undervisning. Under observationerna framkom även att Lärare 2 var noggrann med att eleverna skulle skriva en individuell text och *inte* skriva av modelltexten. Detta då hen vid flertalet tillfällen poängterade detta för eleverna. Modelltexten var tänkt som ett stöd för att eleverna skulle se *modellen* som Lärare 2 framhöll i citat 2. Lärare 2 underströk detta under intervjun:

Intervjuare: För du har ju också sagt att du inte vill att de ska bara sitta och skriva av, utan att de ska skriva själva.

Lärare 2: Nej! *Jag är väldigt emot att skriva av för mycket, jag vill att de ska tänka själva (...)* Eller att, jag har ändå hjälpt dem lite på traven men att... inte alltid bara skri... *jag vill att de använder annorlunda ord, sina egna ord också.* För det är ju dithän vi ändå ska komma sedan.

(Intervju, 13/11-2015)

Att Lärare 2 använde sig av modelltexter är som sagt nära kopplat till *genrediskursen*. Inom denna diskurs är det meningen att eleverna ska reproducera *mönstret* i texten (Ivanic 2004, s. 233), vilket således var även Lärare 2:s intention vilket denne betonade i citatet ovan. Lärare 2 påpekade dessutom att det är meningen att eleverna ska *tänka själva* och *använda sina egna ord*, samt att elevernas egenkonstruerade tankekarta och den gemensamt skrivna modelltexten användes som verktyg för att planera och strukturera skrivandet, vilket kan härledas till undervisningssynen inom *processdiskursen*. Detta då synen på skrivinlärning "... innefattar både de mentala processerna..." (ibid, s. 225, vår övers.), vilket vi tolkar kan vara att *planera* och *strukturera* en text. Därtill innefattar skrivinlärning inom *processdiskursen* dessa mentala processers "... praktiska realisation" (ibid, vår övers.), vilket vi tolkar är då man skriver en *egenförfattad* text, det vill säga *inte* skriver av en text. Av ovanstående anledning vill vi därför, med hänvisning till Lärare 2:s sätt att använda sig av tankekarta och modelltext i sin skrivundervisning, här placera Lärare 2: undervisning inom *processdiskursen*.

Jämförande analys av Lärare 1 och Lärare 2

Gemensamt för Lärare 1 och Lärare 2 var att de båda använde sig av *modelltext* och *tankekarta*. Utifrån detta faktum har vi således placerat de båda lärarnas undervisning inom *genrediskursen* (Ivanic 2004, s. 232-234) och *processdiskursen* (ibid, s. 231-232). Vad som däremot skiljer sig här är utifrån vilka *argument* vi har placerat dem inom de olika diskurserna. Lärare 1 hamnar inom *genrediskursen* ur det hänseendet att hen använde sig av modelltext som en genreförebild. Dock gjordes detta även i syftet att eleverna skrev av den aktuella modelltexten som var skriven av Lärare 1 själv och inte av eleverna. Då Lärare 2 använde sig av modelltext gjordes även detta med anledning av att eleverna skulle tilldelas en genreförebild, vilket placerar hen inom *genrediskursen*. Dock var syftet *inte* att eleverna skulle skriva av texten utan endast ha den som ett exempel på den texttyp som för tillfället skulle skrivas. Modelltexten skrevs därtill av Lärare 2 och eleverna gemensamt. Lärare 1 placeras inom *processdiskursen* i den bemärkelsen att denne brukade tankekarta i skrivundervisningen för att eleverna mentalt skulle planera sitt skrivande. Dock, när Lärare 1 nyttjade tankekarta i sin undervisning gjordes detta i syftet att specifikt utmana starka elever som hade kommit längre i sitt skrivande. Eleverna skrev då en egenförfattad text utifrån tankekartan som konstruerats innan lektionen av Lärare 1. Då Lärare 2 använde sig av tankekarta gjordes även detta med anledning av att eleverna skulle tilldelas ett verktyg för att mentalt planera sitt skrivande, vilket placerar hen inom *processdiskursen*. Dock framgick att Lärare 2 nyttjade tankekarta i sin undervisning som en stöttning för såväl starka elever som svaga, varpå eleverna skrev en egenförfattad text utifrån tankekartan. Därtill konstruerade eleverna själva sina tankekartor.

Bergh Nestlog (2012, s. 257) menar att det krävs *stödstrukturer* för att elever ska vidareutvecklas i sitt skrivande, varav vi därigenom tolkar att Lärare 1:s och Lärare 2:s *stöttning* i form av modelltext och tankekarta kan anses vara gynnsamt för elevernas skrivutveckling. Vidare diskuterar Bergh Nestlog huruvida elevers avskrifter av texter är problematiskt eller ej. Bergh Nestlog kommer fram till att avskrifterna ska ses även som positiva då de är en del av elevernas vidareutveckling i skrivandet och en form av stöttning. Dock, fortsätter Bergh Nestlog, är meningen att eleverna ska nå fram till att så småningom skriva texter självständigt (ibid, s. 12). I likhet med Bergh Nestlog (2012) lyfter även Liberg fram att avskrivandet av text är ”... ett sätt att lära sig” (2003, s. 6). Liberg fortsätter på samma spår som Bergh Nestlog då hon menar att det inte är kopierandet av text i sig som är problematiskt, utan huruvida skrivandet utvecklas till självständighet eller ej där reproduktion

av själva *textstrukturen* återskapas. Det bör således finnas en progression i användningen av textimitation där lärarens styrning successivt avtar (ibid.). Utifrån Bergh Nestlogs (2012) och Libergs (2003) resonemang uttolkar vi att både Lärare 1:s och Lärare 2:s tillvägagångssätt med modelltext, trots att de skiljde sig åt, kan utveckla elevernas skrivande.

Modelltext utifrån andraspråksinlärarperspektivet

Följande analys fokuserar Lärare 2 och utgår från *modelltext* som vi här definierar vara *stöttning* (jfr Wood, Bruner & Ross 1976). Detta av samma anledning som tidigare: det vill säga då modelltexten användes av Lärare 2 som stöttning för att kunna tolka och förstå en textstruktur. Därtill synliggjordes modelltexten vara även stöttning specifikt för *andraspråksinlärare* och *svaga* elever, vilket förklaras tydligare under tolkningen och analysen som följer nedan.

Då Lärare 2 motiverade användandet av modelltexter menade hen att det är en *stöttning* framför allt för svaga elever samt elever som är andraspråksinlärare:

Lärare 2: En stark elev ska kunna hålla, en röd tråd och ska få till det här väldigt bra. *En svagare elev, kanske har lite svårare med det och då måste jag ju titta på*, det är då vi pratar väldigt mycket om texter, det är därför vi gör väldigt mycket på tavlan tillsammans. (...) *Väldigt mycket mallar och på tavlan för att de ska ha, med sig, olika bitar som hjälp*. Och tips, mycket tips försöker jag ge dem. Hur ska vi tänka här? Hur ska ni tänka? Hur kan ni få hjälp?... så mycket *pedagogiska tips*: hur tänker jag när jag ska göra det här?

(Intervju, 13/11-2015).

Såsom Lärare 2 lade fram det var det essentiellt för de svagare eleverna och andraspråksinlärare att ha en mall att utgå ifrån och få med sig, som ett *pedagogiskt tips*. Precis som med alla eleverna i klassen minskade Lärare 2 efter hand stödet i takt med elevernas progression. Samtliga elever använde dock samma modelltext under lektionerna då denna användes och skrevs gemensamt. På så vis anpassades modelltexten och även Lärare 2:s instruktioner efter de elever som var i störst behov av dem, vilket Lärare 2 förklarade under intervjun:

Men, det handlar väldigt mycket om hur du förklarar. *Jag kan hålla en jättehög nivå, på uppgiften. Men, förklarar jag, på ett enkelt sätt, så kan alla sätta igång och jobba efter sina förutsättningar. För det handlar ju mer om hur jag pedagogiskt presenterar det här (...)* Är jag luddig, ja då klart att då kanske bara de duktigaste här inne har förstått, och inte ens de. Nu har *ju inte jag så många svenska så, helsvenska, men, men ändå*. De duktigaste har kanske förstått då. Och då har jag ju ändå tappat en jättebit. Är jag ännu luddigare då tappar jag kanske två-tre av de duktigaste också. Men är jag väldigt *pedagogisk och klar och tydlig*, då kanske jag *fångar i alla fall, 90 procent* och de andra får jag ju sätta mig sedan, och gå igenom en gång till. Så *det handlar ju väldigt mycket om hur jag, vad jag gör och presenterar*. Och det är ju vårt (syftar på lärare) jobb.

(Intervju, 13/11-2015).

Sammanfattningsvis menade således Lärare 2 att hen använde modelltext som ett stöd framför allt för svaga elever och andraspråksinlärare. Därtill påtalade Lärare 2 att det är avgörande hur hen pedagogiskt presenterar uppgiften. Då Gibbons lyfter fram hur lärare kan se till att elever får tillfredsställande stöttning menar hon att detta bland annat bör ske genom att de ställs inför uppgifter som är *kognitivt utmanande*. Det är sålunda inte utvecklande ur lärandesynpunkt att läraren sänker kraven på uppgiften (2013, s. 41). Detta uttolkar vi att även Lärare 2 menade då denne påpekade att hen *kan hålla en jättehög nivå på uppgiften*. Vidare förklarar Gibbons att det är *stödet* som är viktigt att anpassa (2013, s. 41), vilket vi vill påstå att även Lärare 2 framhöll då denne påtalade att bara hen förklarar "... på ett enkelt sätt så kan alla sätta igång och jobba efter sina förutsättningar". Detta då det handlar om hur Lärare 2 "... pedagogiskt presenterar det här". Lärare 2 menade att det handlar om hur hen gör, är hen "pedagogisk och klar och tydlig" så kanske hen "... fångar i alla fall 90 procent". Även i Dambers undersökning, som utgår från ett elevperspektiv, framgår att en av de framgångsrika faktorerna för elevers skrivutveckling är att läraren ställer *höga krav och förväntningar* på eleverna i kombination med tillfredsställande *stöttning*, exempelvis i form av *tydliga instruktioner* (Damber 2010, s. 60, 78). Resultaten från Dambers studie förefaller därigenom stämma överens med det som Gibbons (jfr 2013, s. 41) och Wood, Bruner & Ross (jfr 1976, s. 89-96) lyfter fram om stöttning: att den ska vara kognitivt utmanande med rätt vägledning. Utifrån Lärare 2:s reflektioner och vad som uppmärksammats i observationerna, uttolkar vi således att Lärare 2 synliggjorde hur denne använde modelltext som *stöttning* (jfr Wood, Bruner & Ross 1976) specifik för andraspråksinlärare och svaga elever, där hen hellre anpassar instruktionerna istället för uppgiften (Gibbons 2013, s. 41).

Utifrån observationerna och intervjun framgick att Lärare 1 använde modelltext i syftet att stötta framförallt svaga elever. Dock synliggjordes inte specifikt att detta gjordes speciellt med hänsyn till just andraspråks elever. Anledningen till detta kan vara att Lärare 1 ansåg, såsom tidigare har nämnts, att de tre elever som var tvåspråkiga var lika starka i svenska som i det andra språket.

5.4 Respons som stöttning

Följande tolkning och analys fokuserar exempel då lärarna gav *respons* som stöttning till eleverna. Responsen tolkas vara en form av *stöttning* då vi har uttytt en progression i elevernas lärande i sättet de förhöll sig till responsen (jfr Wood, Bruner & Ross 1976).

Exempel från Lärare 1:

Lärare 1: *Kom ihåg punkterna* (Lärare 1 tittar snabbt igenom Elev 1:s text och upptäcker att hen har stora bokstäver i början av en ny mening men inga punkter)

Elev: *Ska det vara punkter?*

Lärare 1: Ja där du tror... där du känner att... *där du tycker att du ska ha punkten... tänk nu.*

Elev: Om jag har punkten där så... ("Elev 1" funderar högt för sig själv och börjar sätta ut punkterna på rätt ställen).

(Observation lektion 7, 2/11-2015)

Vad som hände i exemplet var att eleven hade glömt att sätta dit punkter i slutet av sina meningar. Lärare 1 påminde om detta genom att påpeka "Kom ihåg punkterna". Då eleven frågade: "Ska det vara punkter" hade läraren kunnat bara svara "ja" och på så vis gett eleven svaret utan att denne hade behövt tänka själv. Dock svarade Lärare 1 istället att "... där du tycker att du ska ha punkten, tänk nu" varav eleven tänkte högt och kom fram till en korrekt lösning självständigt.

Exempel från Lärare 2:

Elev: Först lade vi *den*.

Lärare 2: *Den?* Vad är *den* för något?

Elev: Först lade jag *larven* i burken.

Lärare: Bra! Då börjar du så.

(Observation, lektion 1 19/10-2015)

Lärare 2 ville sålunda att eleven skulle skriva ut vad *den* var, vilket i det här fallet var *larven*, för att texten skulle förtydligas. I likhet med exemplet med Lärare 1 hade Lärare 2 istället kunnat säga till eleven att denne ska skriva "larven" istället för "den". Istället frågade Lärare 2 "Vad är den för något?". Lärare 2 ville således att eleven skulle förstå att denne var otydlig med vem "den" kan vara vilket eleven förstod då denne direkt replikerade "Först lade jag *larven* i burken".

Vi uttolkar i de två ovanstående exemplen att båda lärarna stöttade eleverna i deras skrivutveckling genom att de förvisso påpekade vad som behövde förbättras men inte gav eleverna hela lösningen utan lät dem tänka själva. Detta, menar vi, tydde på att både Lärare 1 och Lärare 2 vid tidigare tillfällen sannolikt varit tydliga med hur eleverna skulle tänka då de har stött på liknande problem. Detta tolkar vi således som att de båda lärarnas respons kan ses som framåtsyftande då eleverna upplevdes kunna applicera en tidigare lösning på en ny problematik.

Då Norberg Brorsson lyfter fram respons ur ett sociokulturellt perspektiv menar hon att responsen har potential att utgöra en värdefull resurs, dock bör responsen vara i rätt balans i förhållande till elevens utvecklingszon. Det vill säga det får inte vara för enkelt men det får heller inte vara för svårt (2007, s. 254-255). För att eleven ska kunna uppnå progression bör tyngdpunkten således ligga "... på process och kvalitet, inte produkt och kvantitet" (ibid, s. 254). Vidare menar Norberg Brorsson att för att eleverna ska "... nå denna zon måste eleven få vägledning av läraren... (ibid, s 255). Utifrån Norberg Brorssons resonemang vill vi därigenom påstå att lärarna här har lyckats förse eleverna med *rätt vägledning* och att eleverna visade prov på att de uppnått sin zon då de, med stöttning av läraren, kommer fram till en adekvat lösning. Detta tolkar vi stämna överens med hur Woods, Bruners & Ross´ definierar stöttning då de menar att läraren har en bekräftande roll tills dess att eleven klarar av uppgiften självständigt, samt att läraren bör reglera svårighetsgraden efter elevens kompetens så att det varken blir för enkelt eller för svårt (1976, s. 90, 96). Slutligen menar vi att detta tyder på att de båda lärarna har fokus på *process och kvalitet* i sin undervisning. Detta då om motsatsen hade varit aktuell, det vill säga *produkt och kvantitet*, hade lärarna sonika försett eleverna med den korrekta lösningen och inte låtit dem tänka själva.

Respons utifrån andraspråksinläraresperspektivet

Då majoriteten av elevunderlaget i Lärare 2:s klass bestod av andraspråkselever, är följande exempel på respons som är specifik för elever med annat modersmål än svenska, hämtade från Lärare 2:s klassrum. Liknande exempel återfanns inte under observationerna av Lärare 1:s undervisning. Analyserna utgår från respons som fokuserar *skrivmönster*, vilken involverar Fritidspedagogen, och *ordföljd*.

Följande exempel är då Fritidspedagogen talade med en elev om dennes beskrivande text. Fritidspedagogen, som själv har turkiska som modersmål, uppmärksammade ett språkligt mönster som eleven uppvisade. Elevens modersmål är ryska, ett slaviskt språk som Fritidspedagogen menade har gemensamma drag med turkiskan:

Fritidspedagog: (...) ... "Först lade jag larven där", skriv då. Det här är, *jag ser ditt system*. Det är *slaviskt*. Du har direkt översatt från ryska till svenska. Jag ser det. Det är så man ser på de slaviska språken, det är *samma sak på turkiska*. (Eleven har skrivit: "först *så* lade jag", "sedan *så* tog jag" o.s.v.). *Du skriver som du sa till mig nu, exakt*. Men du kan... du gör rätt. Skriv nu då, som du sade. Inte "läggde", man säger "lade". "Först"... som du sa, skriv. (pratar lite med andra elever om annat). (...)

Fritidspedagog: (vänder sig mot intervjuare): Ser du? Det är det slaviska språket. Exakt. Hen har direkt översatt.

Intervjuare: Hur ser man det då?

Fritidspedagog: Jag ser, för på turkiska, va? (...) ”Först så lade jag fjärilen i en burk”. Alltså man ser att *så*, det här är ju som en... man lägger alltid till någonting, om man inte vänder. Så de säger aldrig det här raka med oss och vi, utan de har alltid någonting (...) (riktar intervjuarens uppmärksamhet mot en ny mening som eleven har skrivit): *Så igen, titta. (till eleven): Ta bort det här.*

Intervjuare: Är det samma sak med turkiska. (Fritidspedagogen nickar). Vad roligt, vad bra att du vet om det för det är sådant som inte jag hade vetat.

Fritidspedagog: Det är det slaviska språket. Men man börjar skriva en mening på svenska, då lägger de alltid om, tvärtom. Då har de den här lilla biten.

(Observation, lektion 1 19/10-2015).

Det som hände under exemplet var således att eleven skrev meningar där denne lade in ordet ”så” som utfyllnad på flertalet ställen där det inte var konventionellt för skriftspråk. Detta kände Fritidspedagogen igen då hen jämförde med sitt eget modersmål, turkiska, där det är vanligt att man skriver på samma sätt. Dock, när eleven sa meningen högt, vilket hen hade gjort till Fritidspedagogen innan intervjuaren hann fram för att spela in, så lade eleven inte in ordet ”så”, utan endast då hen skrev. Hade inte Fritidspedagogen haft turkiskan att jämföra med och varit uppmärksam på hur eleven i fråga skrev menar vi att *anledningen* till ett sådant skrivmönster annars hade varit svårt att upptäcka för en lärare med exempelvis endast svenska som förstaspråk. Dels tänker vi att det inte är säkert att eleven själv hade förklarat varför hen gjorde så eller ens själv reflekterat över det. Vi menar att det här hade funnits en överhängande risk att eleven istället hade blivit korrigerad utan att vidare resonemang hade lagts på anledningen till skrivmönstret. Nu kan vi inte säga något om elevens perspektiv av händelsen men en tolkning kan vara att det kan underlätta för denne att få en förståelse för varför hen uttrycker sig som hen gör i skriven text.

Även Lärare 2 uttryckte en medvetenhet om vad som kan vara anledningen till andraspråksinlärares skrivmönster:

(...) ... hade det varit en elev som kanske inte hade svenska då måste jag ju titta på *meningsbyggnad* och prata mycket sådant, där kanske jag inte tar allt, för det kan bli så mycket för en elev som... Där får man ju *ta vissa saker*, att de ska, *oftast när jag ber dem säga det, så säger de det rätt. Men de skriver det fel och då kan man säga: vad sa du nu? Ja och då kommer de ju på själv*, och så.

(Ostrukturerad intervju 5, 4/11-2015)

Lärare 2 framhöll såtillvida att hen tittar på olika saker beroende på om det är en elev med svenska som förstaspråk eller andraspråk. Exempelvis tittar Lärare 2 på *meningsbyggnad* om det är en andraspråksinlärare. Därtill menade Lärare 2 att det hen hade uppmärksammat vid respons med andraspråkselever var att eleverna oftast *säger rätt men skriver fel*. På så vis

uttolkar vi att Lärare 2, i likhet med Fritidspedagogen, har den insikten att andraspråksinlärare kan uttrycka meningar korrekt muntligt men att det sedan kan bli fel då detta ska göras skriftligt.

Såsom tidigare nämnts menar Hyltenstam att det är essentiellt att alla lärare besitter den kunskap, medvetenhet och förståelse som krävs för att möjliggöra en tillfredsställande undervisning för dessa barn med annat modersmål än svenska (2007, s. 45, 52). Vidare menar Hyltenstam att lärare bör behärska förmågan att kunna analysera elevernas språk, både det muntliga och skriftliga (ibid, s. 52), vilket vi tolkar att Fritidspedagogen visade prov på i det tidigare exemplet. Detta då hen tydligt *synliggjorde* för eleven vad dennes skrivmönster berodde på. Det bör påpekas att Fritidspedagogen här hade sitt eget modersmål, turkiska, som fördel. Dock är det naturligtvis omöjligt och inte heller meningen att en lärare ska lära sig en mängd olika språk för att kunna göra en rättvis bedömning av elevers skrivande, vilket hade varit en utopisk bild av verkligheten.

Vad som däremot varje lärare kan göra, enligt Hyltenstam, är att ha en sensitivitet och ett intresse för vad andraspråksinläring innebär för elever. Därtill är det även viktigt att en lärare är uppmärksam på skillnaden mellan att behärska svenska med ”ytflyt”, det vill säga språkets bas, och att behärska svenska med dess utbyggnad (2007, s. 50-53). I likhet med Fritidspedagogen anser vi att även Lärare 2 uttryckte en medvetenhet om detta i citatet ovan. Utifrån detta uttolkar vi att de på så vis hade en förståelse för vad elevernas inläring av ett andraspråk innebär, varav Lärare 2 och Fritidspedagogen kan tolkas att de *synliggjorde* och *möjliggjorde* en *stöttning* för elevernas skrivutveckling då de individanpassar sin respons. Detta menar vi kan jämföras med Woods, Bruners & Ross’ förklaring av stöttning då de menar att den bör formos efter individen i fråga (1976, s. 96-98). Därigenom kan de undvika att förväxla andraspråkslevers ”ytflyt”, eller idiomatiska användning av svenska, med samma språkliga utveckling som för en elev med svenska som modersmål (jfr Hyltenstam 2007, s. 52-53). Vad som kan påpekas är att både Lärare 2 och Fritidspedagogen menade att andraspråkslever oftast säger meningen korrekt muntligt men sedan skriver meningen fel. Detta går dock emot resultaten från Håkansson’s undersökning som visar det motsatta – att det som andraspråksinlärare har svårt att uttrycka muntligen oftast formuleras korrekt i skrift (2001, s. 18).

Följande exempel är då Lärare 2 anmärkte på en elevs ordföljd i en beskrivande text:

Lärare 2: Ja... du döpte den till Alex. Men säger man så: ”Först jag”? ”Först jag”? Säger man så?... ”Först jag döpte larven...” *Säger man så?*

Elev: Nej (suddar och skriver om).

(Observation, lektion 1 19/10-2015).

Eleven har således använt sig av SVO, det vill säga rak ordföljd. Detta innebär att subjekt, verb och objekt placeras i rak ordföljd vilket är korrekt svenska: ”Jag (subjekt) döpte (verb) larven (objekt)”. Lägg däremot ett adverb till i början blir det, som i exemplet ovan, felaktig grammatik: ”Först (adverb) jag (subjekt) döpte (verb) larven (objekt)”. Detta är ett vanligt fel bland andraspråksinlärare (Håkansson 2001, s. 4) vilket är anledningen till att vi anser detta vara ett typexempel för just, såsom fallet är med denna elev, elever med ett annat modersmål än svenska. Vad som dock bör påpekas, är att Lärare 2 i exemplet inte explicit *synliggjorde* för eleven att detta var ett typiskt ordföljdsfel och att detta kunde relateras till att denne hade ett annat modersmål än svenska. Detta då Lärare 2 sa: ”Säger man så?” utan att förklara innebörden i det. Det kan även tolkas som att Lärare 2 har gått igenom detta med eleven vid ett tidigare tillfälle varav eleven endast behövde en påminnelse för att komma ihåg hur denne skulle göra. Då Lärare 2 tillfrågades hur hen anpassade responsen efter andraspråksinlärare menade denne bland annat att hen var observant på grammatiska fel som är vanliga för elever med ett annat modersmål:

(...) ... vi har ju många elever med ett annat modersmål. Och där blir det ju väldigt mycket *ordföljd* och man pratar och så där, men är det en väldigt *stark elev* som sagt... jag *kräver mycket mer*. (...)

Är det en väldigt duktig elev så förväntar jag mig naturligtvis mer. Och innehållsmässigt och så vidare. Än vad jag gör av en svag elev.

(Intervju, 13/11-2015)

Lärare 2 menade såtillvida att hen i sin respons på andraspråkslevers texter är uppmärksam på fel som är vanligt förekommande hos andraspråksinlärare, exempelvis *ordföljd* som exemplifierades ur observationen (lektion 1). Därtill visade Lärare 2 i sina reflektioner en förståelse för att hen inte kan kräva samma saker som av en *stark elev*. Därigenom menar vi att Lärare 2 återigen uppvisade en medvetenhet och sensitivitet för andraspråksinlärares skrivutveckling vilket, som tidigare påpekats, är en av de viktiga komponenterna i en lyckad skrivundervisning (Hyltenstam 2007, s. 50-53). Slutligen menar vi att detta visar prov på att Lärare 2 förmodligen har *synliggjort* elevens ordföljd för denne tidigare varav detta är anledningen till att detta inte framgick i exemplet ovan. Utifrån detta menar vi ånyo att Lärare 2:s medvetenhet för andraspråkslever här utgör en *stöttning* då hen förefaller ha väglett eleven med utgångspunkt i dennes individuella behov. Därigenom tolkar vi att Lärare 2:s resonemang stämmer överens med det som Wood, Bruner & Ross (1976, s. 96-97) förklarar som stöttning då de menar att stödet ska anpassas efter individen.

6 Avslutande sammanfattning och slutsatser

I detta sista avsnitt sammanfattas studien och vi redogör återigen för uppsatsens syfte och frågeställningar. Resultaten från analyserna summeras för att tydligt besvara studiens tre frågeställningar, vilket genomgående görs utifrån både observationerna och intervjuerna. Därtill så placeras även lärarna in i Ivanics (2004) olika skrivdiskurser i samtliga frågeställningar, med anledning av att detta analysverktyg utgjort en grundpelare i studien. Då de olika *skrivdiskurserna* allmänt diskuteras under detta kapitel refererar dessa sålunda oavkortat till Ivanic (2004). Avslutningsvis argumenteras för studiens relevans som självständigt bidrag till vidare forskning. Detta görs i förhållande till den tidigare forskning som tagits upp samt den forskningslucka som framhölls i uppsatsens inledning.

Vår studie tar avstamp i den generella bild av svenska skolan som säger att den narrativa genren har sitt övertag i skrivundervisningen (Norberg Brorsson 2007, s. 35, Nyström Höög 2010, s. 8). Detta problematiserades i förhållande till att elever bör behärska ett resonerande och abstrakt språk för att kunna ta sig vidare till högre studier, vilket i dagens samhälle är att föredra då de flesta yrkesval fordrar en akademisk utbildning (Palo och Manderstedt 2011, s.107). För att kunna behärska ett resonerande och abstrakt språk krävs, enligt bland annat Liberg (2003, s. 9), en *genremedvetenhet* som innebär att skribenten kan växla mellan att uttrycka sig i olika texttyper på ett adekvat vis. Om denna genremedvetenhet ska kunna möjliggöras behövs, enligt bland annat Norberg Brorsson (2007, s. 35-36, 195), således ett annat perspektiv i klassrummet än enbart det narrativa, det vill säga *diskursiva genrer*, samt ett *explicitgörande* kring olika texttyper struktur och skillnaden emellan dem (Holmberg 2009, s. 23, Liberg 2003, s. 9, Nyström Höög 2010, s. 8). Sålunda bär skolan, och därigenom den enskilda läraren, ett stort ansvar för möjliggörandet av elevers genrekompentens.

Därav har två lärares *skrivundervisning* hamnat i fokus för vår uppsats, där syftet har varit att undersöka *hur* de två olika lärarna bedriver sin skrivundervisning i svenska, med visst fokus på *diskursivt skrivande* samt ur ett *andraspråksinläraresperspektiv*. Undersökningen har således antagit ett *ämnesdidaktiskt perspektiv* i skolämnet svenska. Studien har utförts i två klasser ur årskurs två, med två lärare, genom observationer vid åtta tillfällen i respektive klass samt intervjuer med respektive lärare. De analysverktyg som har använts är Ivanics (2004) sex *diskurser* om språksyn. Därtill har det teoretiska begreppet *stöttnings* nyttjats utifrån Woods, Bruners & Ross´ (1976) definition, för att framför allt komma åt huruvida de två lärarnas undervisning skiljer sig från varandra med tanke på att den ena lärarens (Lärare 2) klass bestod i majoritet av andraspråksinlärare. Den tidigare forskning som uppsatsen har utgått

ifrån har varit relevant för studien som sådan då den fokuserar *skrivundervisning, diskursivt skrivande, narrativt skrivande* samt *andraspråksinlärare* (Andrews et al. 2006, Bergh Nestlog 2012, Damber 2010, Liberg 2003, Norberg Brorsson 2007, Nyström Höög 2010, Skolverket 2007, Vetenskapsrådet 2015).

Den första frågeställningen att besvara var: *Var lägger lärarna tyngdpunkten i sin skrivundervisning i förhållande till genrer och diskursivt skrivande och hur reflekterar de kring det?* Denna frågeställning utgick från ett *makroperspektiv* där de två lärarnas *tyngdpunkt* svarade på frågan *vad* lärarna framhöll som viktigt i undervisningen och hur de förhöll sig till det. Detta då vi ville klargöra var de två lärarnas tyngdpunkt låg *generellt* i förhållande till skrivundervisning och diskursivt skrivande. Det som framkom var att de båda lärarna premierade *narrativa* och *beskrivande* (diskursiva) genrer i sin undervisning då dessa ansågs vara grundläggande i elevernas skrivutveckling. Detta stämde således delvis överens med den generella bilden av den svenska skolans skrivundervisning (Norberg Brorsson 2007, s. 35, Nyström Höög 2010, s. 8). Detta diskuterades som problematiskt då eleverna behöver en genrekompetens som sträcker sig förbi att endast behärska den narrativa texttypen. *Slutsatsen* som drogs var dock att det även framkom att lärarna menade att beskrivande texter i form av faktatexter hade lika stor plats i undervisningen vilket även observationerna visade prov på. Den andra *slutsatsen* som drogs var att lärarnas undervisning här placerades inom genrediskursen då de båda framhöll att genrekompetens var essentiellt för eleverna, vilket tolkades som gynnsamt för elevernas genremedvetenhet. Dock gjordes detta med större tveksamhet i fallet med Lärare 1 då det i observationerna framkom att denne lyfte fram genretypiska drag endast vid ett tillfälle då den berättande texttypen behandlades. Lärare 2 placerades däremot med stor säkerhet inom genrediskursen då det framkom även under samtliga observationstillfällen att denne var mycket noggrann med att explicitgöra genretypiska drag inom såväl narrativ text som beskrivande text i olika former. *Mottagare till texten* framgick vara en viktig aspekt som i de båda lärarnas undervisning förverkligades. *Slutsatsen* drogs att både Lärare 1:s och Lärare 2:s undervisning här placerades inom *sociala praktikerdiskursen*.

Den andra frågeställningen att besvara var: *På vilka sätt bedriver lärarna sin skrivundervisning och hur reflekterar de kring det?* Denna fråga utgick från ett *mikroperspektiv* då den svarar på *hur* lärarna bedrev sin undervisning samt deras förhållningssätt till detta, varav vi således måste besvara frågan utifrån flera olika beståndsdelar: *diskursiva och narrativa genrer* samt *stöttning*.

Det som framkom i de båda lärarnas skrivundervisning var, som tidigare nämnts, att Lärare 1 arbetade till största del med *narrativa texter* medan Lärare 2 arbetade parallellt med olika genrer. De *diskursiva genrer* som förekom i de båda lärarnas klassrum som observerades var beskrivande texter. Inom den beskrivande genren drogs *slutsatsen* att Lärare 1:s undervisning främst placerades inom *färdighetsdiskursen* och Lärare 2:s undervisning inom *sociala praktikerdiskursen* och *genrediskursen*. I de återberättande och berättande texterna drogs *slutsatsen* att Lärare 1 rörde sig inom samtliga diskurser, förutom den *sociopolitiska diskursen* och *sociala praktikerdiskursen* Lärare 2 arbetade dock även här främst inom *genrediskursen*. Ställningstagande texter förekom inte under observationerna men båda lärarna menade att denna texttyp är av vikt för elevernas utveckling men genren beskrevs snarare var aktuell senare i lågstadiet. Lärare 1 arbetade då med ställningstagande texter muntligt medan Lärare 2 både skriftligen och muntligen praktiserade denna genre. Den ena *slutsatsen* som drogs här var dels att de båda lärarnas undervisning, utifrån sitt arbete med ställningstagande texter, placerades främst inom *sociala praktikerdiskursen*. Att arbeta med den ställningstagande genren muntligen kritiserades utifrån Nyström Höögs perspektiv (2010, s. 8), men framhölls som positivt för skrivutvecklingen utifrån Andrews et al. (2006, s. 1). Med utgångspunkt i denna diskussion drogs *slutsatsen* att de båda lärarnas sätt att arbeta med denna genre kan tolkas som både gynnsamt och icke gynnsamt för eleverna.

Stöttning (jfr Wood, Bruner & Ross 1976) uppvisades på olika sätt i lärarnas undervisning. Lärare 1 arbetade specifikt med *läsande som ett verktyg* för att eleverna skulle utvecklas som skribenter genom att använda läsförståelsestrategier. Här drogs *slutsatsen* att praktiserandet av läsförståelsestrategierna gjorde att Lärare 1:s undervisning placerades in under *processdiskursen*, samt att dennes arbete med läsförståelsestrategier kunde tolkas som positivt i relation till *stöttning* inom skrivundervisningen. Både Lärare 1 och Lärare 2 arbetade med *modelltext* och *tankekarta* som redskap för stöttning. Varav vi drog *slutsatsen* att de lärarnas undervisning båda placerades in i *genrediskursen* och *processdiskursen*, vilket dock gjordes utifrån olika argument. Detta då eleverna i Lärare 1:s klassrum tenderade att skriva av modelltexten, vilken hade författats av läraren. Tankekartan skapades även den av läraren och användes i syfte att stötta starka elever. Lärare 2 skrev modelltexten och tankekarta gemensamt men därefter skapade eleverna sina egna tankekartor varav de utifrån dessa skrev individuella texter. Eleverna skrev således inte av modelltexterna. Att kopiera textstrukturer lyftes som positivt ur aspekten att eleverna tilldelas en textförebild (Bergh Nestlog 2012, s. 12, Liberg 2003, s. 6) och negativt ur aspekten att elevernas progression kan bli lidande om

inte detta leder till att skrivandet utvecklas (Liberg 2003, s. 6). Utifrån denna diskussion drogs *slutsatsen* att de båda lärarnas olika sätt att arbeta med modelltext och tankekarta kan tolkas som både gynnsamt och icke gynnsamt för eleverna. Slutligen motiverades lärarnas respons kunna räknas som *stöttning* för eleverna. Slutsatsen som drogs var att båda lärarna föreföll använda responsen framåtsyftande vilket kunde tolkas som gynnsamt för elevernas progression (jfr Norberg Brorsson 2007, s. 254-255).

Den tredje frågeställningen att besvara var: *Synliggör lärarna ett andraspråksinlärarperspektiv i sin skrivundervisning och på vilka sätt framkommer det/framkommer det inte, samt hur reflekterar lärarna kring det?* Denna frågeställning har besvarats utifrån både ett *makroperspektiv*, det vill säga lärarnas generella förhållningssätt och reflektioner, samt utifrån ett *mikroperspektiv* då nedslag har gjorts i vissa moment från Lärare 2:s undervisning där ett *andraspråksinlärarperspektiv* synliggjordes samt dennes reflektioner kring de specifika momenten. Då Lärare 1 hade enbart tre elever med svenska som andraspråk, vilka Lärare 1 ansåg vara jämbördigt starka i både svenska såväl som sitt andraspråk, har det därför inte framkommit exempel under observationerna som kan jämföras med Lärare 2:s undervisning. Här drogs *slutsatsen* att Lärare 1, utifrån ett makroperspektiv, ändå uppvisade en medvetenhet kring vikten av att främja alla elever i undervisningen oavsett språklig bakgrund. Utifrån ett makroperspektiv fann vi att Lärare 2 placerade sig främst inom *genrediskursen*, vilket sågs som positivt i förhållande till *stöttning* (jfr Wood, Bruner & Ross 1976), utifrån Holmberg då han menar att speciellt andraspråksinlärare kräver ett starkare lärandestöd för att kunna erövra genremedvetenhet (2009, s. 26). Det lyftes även fram, utifrån bland annat Ivanic, att det finns en viss kritik mot denna diskurs, då den kan uppfattas som statisk där hänsyn inte tas till mångkulturalitet (2004, s. 233-234). Dock drogs *slutsatsen* att då det fanns exempel både från observationerna såväl som från intervjun som visade på att Lärare 2 synliggjorde andra kulturer i läs- och skrivundervisningen, så kunde dennes syn på genrer inte uppfattas som statisk.

Utifrån ett mikroperspektiv framkom att Lärare 2 synliggjorde ett *andraspråksinlärarperspektiv* vid flertalet tillfällen. Temat ”Grej of the week” var specifikt förekommande i Lärare 2:s undervisning, varav *slutsatsen* drogs att Lärare 2 tog tillvara på elevernas intressen och dennes undervisning placerades därav inom *kreativitetdiskursen*. Då temat jämfördes med Dambers (2010) undersökning som fokuserar andraspråksinlärares perspektiv relaterades ”Grej of the week” till andraspråksinlärare. Utifrån Dambers konklusioner om gynnsamma inslag för andraspråkselever i undervisningen, såsom intresse

och identitetsutvecklande (2010, s. 63-64), drogs *slutsatsen* att dessa lektioner borde möjliggöra *stöttning* (jfr Wood, Bruner & Ross 1976) utifrån ett *andraspråksinläraresperspektiv*.

Lärare 2 använde sig av modelltext i klassrummet och menade att hen gjorde så framför allt som *stöttning* för andraspråkselever och svaga elever. Detta då Lärare 2 menade att hen kan hålla en hög nivå på uppgiften om hen bara såg till att instruktionerna anpassades efter elevernas behov. Här drogs *slutsatsen* att detta kan ses som fördelaktigt ur ett *andraspråksinläraresperspektiv* då detta jämfördes med Gibbons (2013, s. 41) resonemang om gynnsam *stöttning* för andraspråkselever, vilket även relaterades till Woods, Bruners & Ross' (1976) definition av *stöttning*. Då vi har lyft fram hur de båda lärarna använde sig av respons som *stöttning* framkom att Lärare 2 samt fritidspedagogen som arbetade tillsammans med denne, visade en medvetenhet och sensitivitet kring andraspråkselevs skrivmönster och deras behov av grammatiskt stöd. Utifrån detta drogs *slutsatsen* att denna medvetenhet kan tolkas som gynnsam ur ett *andraspråksinläraresperspektiv* då den fungerade som *stöttning*. Därtill relaterades detta till Hyltenstam som framhåller att förståelse och insikt för andraspråkselevs skrivutveckling är nödvändig för att lärare ska kunna bedriva en lyckad skrivundervisning för att tillgodose denna elevgrupps behov (2007, s. 45, 52).

Sammantaget vi vill hävda att vår studie tyder på det faktum att skrivundervisning är ett komplext och nyanserat fenomen. Detta då vår studie visat att Lärare 1:s undervisning rör sig inom samtliga diskurser, förutom den *sociopolitiska diskursen*, och att Lärare 2 rör sig *inom samtliga diskurser*. Detta görs dock i *olika grad* och Lärare 1:s skrivundervisning tenderar att falla mestadels inom *färdighetsdiskursen* men inkluderar även *processdiskursen*, *kreativitetsdiskursen*, *genrediskursen* och *sociala praktikerdiskursen*. Lärare 2: s skrivundervisning kan snarare mer uteslutande placeras inom *genrediskursen*, men faller även som sagt inom resterande diskurser. Denna *slutsats* ligger i linje med det som Ivanic betonar: att flera diskurser överlappar varandra och att en enda diskurs sällan enbart återfinns i en lärares sätt att bedriva skrivundervisning. Därtill lyfter Ivanic fram att en lyckad skrivundervisning inkluderar samtliga sex diskurser (2004, s. 220, 226-227).

Vår studie betonar, så som tidigare forskning påvisat, att narrativa texter äger störst utrymme i skrivundervisningen men dock förekom samtliga diskursiva texter i båda lärarnas undervisning. De genrer som inte uppträdde under tiden som observationerna genomfördes var *ställningstagande*, *instruerande* och *förklarande* texter. Vår studie demonstrerar därtill att

det fanns *en skillnad* mellan hur lärarna praktiskt arbetade för att stötta andraspråksinlärare. Dock uppvisade de båda lärarna en medvetenhet om vikten av att synliggöra flera olika kulturella perspektiv samt *stöttning* i undervisningen för att främja andraspråkselever. Däremot förekom det *i praktiken* enbart exempel på detta förhållningssätt i Lärare 2:s undervisning.

6.1 Studiens relevans och vidare forskning

Ansatsen i denna studie har varit att fylla en del av den forskningslucka som nämnts i inledningen till denna studie kring hur skrivundervisningen i lågstadiet praktiskt bedrivs (Vetenskapsrådet 2015, s. 116). Hur skrivundervisning bedrivs med fokus på diskursivt skrivande är ytterligare en forskningslucka som vi genom denna studie har ämnat bidra till kompletteringen av (Nyström Höög 2010, s.10-13). Även om vår studie till viss del kan understödja utfyllnaden av dessa forskningsluckor, så vill vi framhålla att ytterligare studier krävs på området med hänsyn till studiens begränsningar. Ett perspektiv som inte framkommer i denna uppsats är elevens, vilket skulle kunna utgöra en intressant utgångspunkt för vidare forskning inom skrivundervisning där diskursivt skrivande särskilt belyses. Därtill skulle en studie som lyfter hur läraren använder sig av och förhåller sig till läromedel i den diskursiva skrivundervisningen vara ett kompletterande perspektiv.

7 Käll- och litteraturförteckning

7.1 Tryckta källor

Ahrne, Göran och Svensson, Peter (2011). Kvalitativa metoder i samhällsvetenskap. I: Ahrne, Göran och Svensson, Peter (red.) *Handbok i kvalitativa metoder*. Stockholm: Liber.

Andrews, Richard, Torgerson, Carole, Low, Graham, McGuinn, Nick, & Robinson, Alison (2006) *Teaching argumentative non-fiction writing to 7–14 year olds. A systematic review of the evidence of successful practice*. University of London. (Elektronisk)
Tillgänglig: <<http://eppi.ioe.ac.uk/cms/LinkClick.aspx?fileticket=5ba91VYPpYs%3d&tabid=711&mid=1635>> (2015-10-05)

Bergh Nestlog, Ewa (2012) *Var är meningen? Elevtexter och undervisningspraktiker*. Diss. Linnéuniversitet. (Elektronisk) Tillgänglig: <<http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:562114/FULLTEXT01.pdf>> (2015-10-05)

Calderon, Lena (2006) *Komma till tals- flerspråkiga barn i förskolan*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.

Dalen, Monica (2007). *Intervju som metod*. Malmö: Gleerups.

Damber, Ulla (2010) *Reading for Life. Three Studies of Swedish Students' Literacy Development*. avh. Linköpings universitet. (Elektronisk) Tillgänglig: <<http://www.spsm.se/PageFiles/31665/Damber%20Ulla%20Reading%20for%20life.pdf>> (2015-10-05)

En läsande klass (Elektronisk) Tillgänglig: <<http://www.enlasandeklass.se>> (2015-10-05)

Eriksson Zetterquist, Ulla och Ahrne, Göran (2011). Intervjuer. I: Ahrne, Göran och Svensson, Peter (red.) *Handbok i kvalitativa metoder*. Stockholm: Liber.

Frykholm, Claes-Uno (2007) Pedagogiska konsekvenser. I: Ewald, A & Garne, B (red.) *Att läsa och skriva- forskning och beprövad erfarenhet*. Stockholm: Liber Distribution.

Gibbons, Pauline (2013). *Stärk språket, stärk lärandet. Språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt för och med andraspråkselever i klassrummet*. Uppsala: Hallgren och Fallgren.

Grej of the day (Elektronisk) Tillgänglig: < <http://skolvarlden.se/artiklar/grej-day>> (2015-10-05)

Holmberg, Per (2009) Text, språk och lärande. Introduktion till genrepedagogik. I: Olofsson, Mikael (red.) *Genrer och funktionellt språk i teori och praktik*. Nationellt centrum för svenska som andraspråk: Stockholms universitets förlag.

Hyltenstam, Kenneth (2007) Modersmål och svenska som andraspråk. I: Ewald, A & Garne, B (red.) *Att läsa och skriva- forskning och beprövad erfarenhet*. Stockholm: Liber Distribution.

Håkansson, G. (2001). Undervisning eller inte undervisning - gör det någon skillnad?. I Naucclér, Kerstin (red.) Symposium 2000. *Ett andraspråksperspektiv på lärande*, s. 43-62. Sigma: Nationellt centrum för SFI och svenska som andraspråk. (Elektronisk) Tillgänglig: < http://www.andrasprak.su.se/polopoly_fs/1.83992.1333706126!/menu/standard/file/2000_3_Hakansso_n.pdf> (2015-10-05)

- Lahdenperä, Pirjo (2004) ”Interkulturell pedagogik-vad, hur och varför?”. I: Lahdenperä, Pirjo (red.) *Interkulturell pedagogik i teori och praktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Lalander, Philip (2011). Observationer och etnografi. I: Ahrne, Göran och Svensson, Peter (red.) *Handbok i kvalitativa metoder*. Stockholm: Liber.
- Larsen, Ann Kristin (2009). *Metod helt enkelt – En introduktion till samhällsvetenskaplig metod*. Malmö: Gleerups.
- Liberg, Caroline (2003) Flerstämighet, skolan och samhällsuppdraget. I: *Utbildning och demokrati. Tidskrift för didaktik och utbildningspolitik*. vol. 12: 2, s 13-29. (Elektronisk) Tillgänglig: <<http://www.skeptron.uu.se/broadly/sec/p-liberg-03-flerstammighet.pdf>> (2015-10-05)
- Liberg, Caroline (2007) Läsande, skrivande och samtalande. I: Ewald, A & Garne, B (red.) *Att läsa och skriva- forskning och beprövad erfarenhet*. Stockholm: Liber Distribution.
- Lorentz, Hans (2013) *Interkulturell pedagogisk kompetens-integration i dagens skola*. Lund: Studentlitteratur.
- Norberg Brorsson, Birgitta (2007) *Man liksom bara skriver. Skrivande och skrivkontexter i grundskolans år 7 och 8*. Diss. Örebro universitet. (Elektronisk) Tillgänglig:<<http://oru.diva-portal.org/smash/get/diva2:137474/FULLTEXT01>> (2015-10-05)
- Nyström Höög, Catharina (2010) *Mot ökad diskursivitet? Skrivutveckling speglad i provtexter från årskurs 5 och årskurs 9*. Rapport Nr 27. (Elektronisk) Tillgänglig:<<http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:380369/FULLTEXT01.pdf>> (2015-10-05)
- Palo, Annbritt och Manderstedt, Lena (2011) Texter, språk och skrivande med utgångspunkt i de nya kurs- och ämnesplanerna i svenska. *Educare*. vol. 2011:1, s.91-113. (Elektronisk) Tillgänglig: <http://dSPACE.mah.se/bitstream/handle/2043/12380/Educare_2011_1_Palo_Manderstedt.pdf?sequence=2> (2015-10-05)
- Rennstam, Jens och Wästerfors, David (2011). Att analysera kvalitativt material. . I: Ahrne, Göran och Svensson, Peter (red.) *Handbok i kvalitativa metoder*. Stockholm: Liber.
- Roz Ivanič (2004) Discourses of Writing and Learning to Write. *Language and Education*, vol.18:3, s.220-245 (Elektronisk) Tillgänglig: <<http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/09500780408666877>> (2015-10-05)
- Statistiska centralbyrån (SCB) (Elektronisk) Tillgänglig:<<http://www.scb.se>> (2015-10-05)
- Stukát, Staffan (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Svensson, Peter (2011). Teorins roll i kvalitativ forskning. I: Ahrne, Göran och Svensson, Peter (red.) *Handbok i kvalitativa metoder*. Stockholm: Liber.
- Svensson, Peter (2011). Teorins roll i kvalitativ forskning. I: Ahrne, Göran och Svensson, Peter (red.) *Handbok i kvalitativa metoder*. Stockholm: Liber. Citerar Alvesson, Mats och Sköldberg, Kaj (2009) *Reflexive methodology: New vistas for qualitative research*. London: Sage.
- Svensson, Peter och Ahrne, Göran (2011). Att designa ett forskningsprojekt. I: Ahrne, Göran och Svensson, Peter (red.) *Handbok i kvalitativa metoder*. Stockholm: Liber.
- Skolverket (2007) *Att läsa och skriva- forskning och beprövad erfarenhet*. Stockholm: Liber Distribution.

Skolverket (2011) *Läroplan för grundskolan, förskoleklass och fritidshemmet*. Stockholm: Edita.

Skolverket (2011) *Nya språket lyfter! Bedömningsstöd i svenska och svenska som andraspråk i årskurs 1 – 4*. Reviderad upplaga enligt Lgr11. Stockholm: Skolverket

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

Tillgänglig: <http://lincs.gu.se/digitalAssets/1268/1268494_forskningsetiska_principer_2002.pdf > (2015-10-05)

Vetenskapsrådet (2015) *Kunskapsöversikt om läs- och skrivundervisning för yngre*

elever. (Elektronisk) Tillgänglig: <<https://publikationer.vr.se/produkt/kunskapsöversikt-om-las-och-skrivundervisning-for-yngre-elever/>> (2015-10-05)

Wood, David, Bruner, S. Jerome & Ross, Gail (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. Vol. 1976:17, uppl. 2, s. 89-100. (Elektronisk)

Tillgänglig: < <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/jcpp.1976.17.issue-2/issuetoc> > (2016-01-03)

7.2 Otryckta källor

Lärare 1

Intervju (semistrukturerad), 2015-11-10 klockan 09.27-10.43

Lektion 1, 2015-10-20 klockan 10.07–11.04

Lektion 2, 2015-10-20 klockan 12.53-14.12

Lektion 3, 2015-10-21 klockan 10.25-11.06

Lektion 4, 2015-10-22 klockan 09.07-09.58

Lektion 5, 2015-10-22 klockan 10.22-11.00

Lektion 6, 2015-10-22 klockan 11.35-12.15

Lektion 7, 2015-11-02 klockan 09.27-10.38

Lektion 8, 2015-11-05 klockan 09.24-10.31

Ostrukturerad intervju, lektion 1 2015-10-20 klockan 12.41-12.47

Ostrukturerad intervju, lektion 2 2015-10-20 klockan 14.13–14.24

Ostrukturerad intervju, lektion 3-4 2015-10-22 klockan 10.53-11.00

Ostrukturerad intervju, lektion 5-6 2015-11-02 klockan 09.42-09.49

Ostrukturerad intervju, lektion 7 2015-11-02 klockan 10.02-10.12

Ostrukturerad intervju, lektion 8 2015-11-05 klockan 10.32-10.43

Responssamtal mellan lärare och enskild elev, 2015-11-05 klockan 10.07-10.31

Lärare 2

Intervju (semistrukturerad), 2015-11-13 klockan 09.44-10.45

Lektion 1, 2015-10-19 klockan 08.11-09.01

Lektion 2, 2015-10-19 klockan 10.02-10.55

Lektion 3-4, 2015-10-20 klockan 08.15-09.01 och 09.21-09.40

Lektion 5, 2015-10-22 klockan 08.11-09.10

Lektion 6-7, 2015-11-02 klockan 10.09-11.32

Lektion 8, 2015-11-04 klockan 12.44-13.31 (endast fem minuter transkriberades av denna lektion).

Ostrukturerad intervju 1, 2015-10-19 klockan 08.19-08.21

Ostrukturerad intervju 2 (med fritidspedagog), 2015-10-19 klockan 08.41-08.43

Ostrukturerad intervju 3, 2015-10-19 klockan 09.35-09.42

Ostrukturerad intervju 4, 2015-10-22 klockan 08.39-08.42

Ostrukturerad intervju 5, 2015-11-04 klockan 13.51-14.02

Responsamtal mellan lärare och enskild elev, 2015-11-04 klockan 13.36-13.51

Bilaga 1: Intervjufrågor

Inleder med att informera om de forskningsetiska rättigheterna: Du bekräftar att du önskar delta i denna studie? Då vill jag informera dig om att du när som helst kan dra dig ur studien om du inte längre önskar delta. Studien kommer inte användas i kommersiellt syfte.

1. Hur länge har du arbetat som lärare?
2. Hur länge har du arbetat på den här skolan?
3. Har du haft den här klassen sedan första klass?
4. När och var tog du din lärarexamen?
5. Nu har jag ju varit med och tittat på sammanlagt åtta lektioner (räknar upp de lektioner vi observerat). Blev lektionerna som du hade tänkt dig? Är det någonting som du hade velat ändra?
6. Individanpassar du skrivuppgifterna efter elever med olika behov/förutsättningar?
7. Brukar du tala med eleverna om målen i Lgr 11 i samband med skrivundervisningen?
8. Individanpassar du din stöttning till eleverna? I sådant fall, på vilket sätt om du kan ge exempel? (Ex. svag elev, stark elev, andraspråkselev).
9. Använder du dig av läromedel i din skrivundervisning? På vilket sätt i sådant fall? (Om nej, varför inte?). Är det du själv som väljer vilka läromedel ni ska använda? Om ja, hur tänker du då när du väljer?
10. Hur tänker du att din skrivundervisning utvecklar elevernas genrekompetens?
11. Vilka genrer arbetar du med mest? Varför arbetar ni med just dessa genrer? Arbetar ni både muntligen och skriftligen med genrer?
12. Arbetar du med fler genrer än de som tas upp i kursplanen för svenska (beskrivande, förklarande, berättande, instruerande)? Ex. argumenterande och diskuterande.
13. Vad tycker du är det viktigaste, kärnan, i skrivundervisning? Ur ett större perspektiv vad är det eleverna ska nå fram till i ett långsiktigt syfte? Det mest grundläggande enligt dig. (phonics, produkt av kreativitet, process, genrekompetens, social kontext, identitetsskapande).
14. Hur tror du att skrivundervisningen bör utformas för att bäst tillgodose och ta vara på elevernas genuina intresse och motivation?
15. Hur tänker du kring elevernas skrivprocesser? Exempelvis vidareutveckling/progression, används texterna i ett vidare syfte? Återknyts det till texterna? Arbetar man vidare med dem?

16. Utgår du även från kursplanen i svenska som andraspråk? Tror du att det inverkar på din utformning av undervisningen, i sådant fall, på vilket sätt?
17. Hur tänker du inför genomgången av ett nytt moment i skrivundervisningen? Hur tänker du kring avslutningen av en viss lektion/moment?
18. Vad i elevernas texter fokuserar du på när du ger respons?
19. Ger du olika slags respons beroende på vilken genre som eleverna har skrivit?
20. Förändras fokus på responsen beroende på vilken årskurs eleverna går i?
21. Skillnad mellan responsen du ger till starka/svaga elever?
22. Hur ser du på samarbete i skrivundervisningen? På vilket sätt? Par, grupp etc.
23. Tror du att min närvaro har påverkat undervisningen?

Bilaga 2: Observationsschema

Fokus	Observation	Reflektion
<p>Lektionens början</p> <p>Hur sker igångsättning?</p> <p>Läsa text? Läromedel? Genomgång? Tar avstamp i elevernas tidigare erfarenheter?</p>		
<p>Genomgång av arbetsuppgift</p> <p>Tydlighet?</p> <p>Syfte med lektionen/arbetsuppgiften?</p> <p>Funktion för skrivandet?</p> <p>Strategier för skrivandet?</p> <p>Tilldelas eleverna verktyg för sitt skrivande?</p> <p>Mål ur Lgr11?</p> <p>Längd?</p>		
<p>Interaktion</p> <p>Helklass? Smågrupper? Pararbete? Lärläring? Individuellt? Uppmuntras samarbete mellan elever? Typ av interaktion? Instruktioner, förklaringar eller dylikt. Görs elevens åsikt hörd? Mottagare till elevernas texter?</p>		
<p>Typ av skrivande?</p> <p>Diskursiva texttyper? (såväl skriftligt såväl som muntligt).</p>		

<p>Typ av skrivande? – Genre?</p> <p>Sammanhängande texter – isolerade skrivövningar (ord, meningar utan sammanhang etc.)</p>		
<p>Stöttning</p> <p>Individanpassade uppgifter efter elevers förutsättningar och behov?</p> <p>Kunskapsbrygga mellan elevernas vardag och skrivandet i skolan?</p> <p>Vägledande samtal: <i>Hur eleven kan förbättra sitt skrivande?</i></p> <p>Kunskap i förhållande till mål och syfte med lektionen?</p>		
<p>Avslutning</p> <p>Hur avslutas lektionen?</p> <p>Abrupt? Reflekterande kring lärandet? Framåtsyftande? Sammanfattande?</p>		
<p>Läromedel</p> <p>Hur används eventuellt läromedel? När...?</p>		

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		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	THE WRITING EVENT	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?

Figure 2 Discourses of writing and learning to write

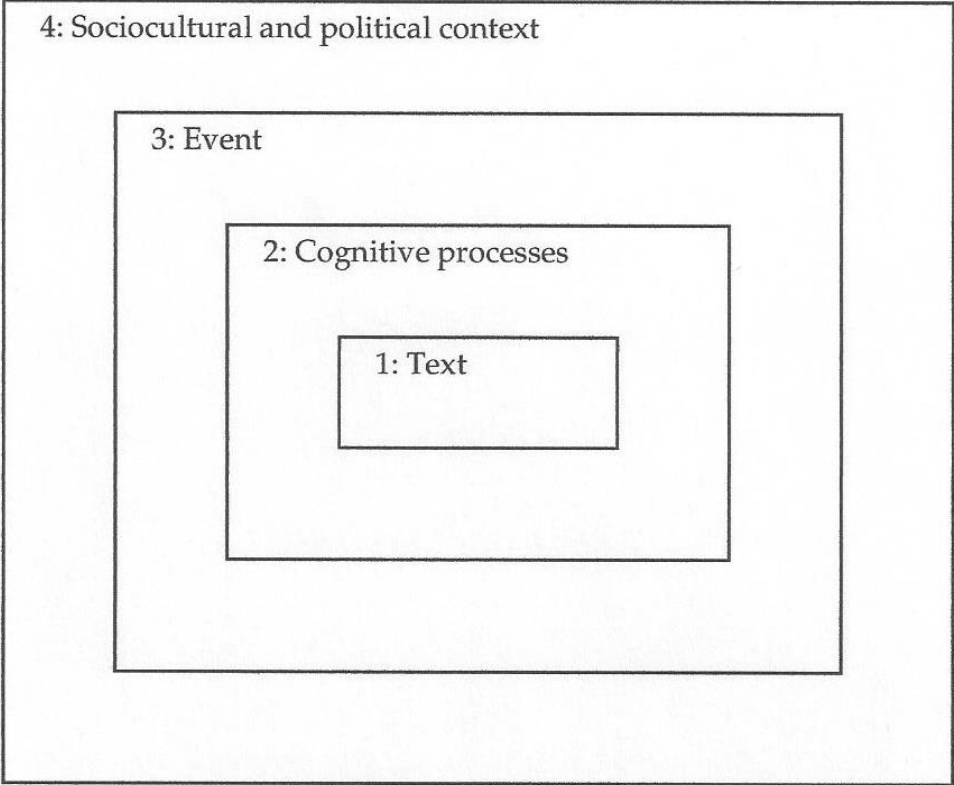


Figure 1 A multi-layered view of language