

# **”Oftast är vi ganska fria”**

## **Eleverna, skrivandet och skrivundervisningen i tre gymnasieklaser**

Ann-Christin Randahl

Licentiatuppsats i humaniora med inriktning mot utbildningsvetenskap

Institutionen för svenska språket vid Göteborgs universitet

Opponent: Docent Catharina Nyström Höög

Handledare: FD Per Holmberg och docent Gunilla Molloy

Licentiatseminarium: 19 mars 2011, kl. 10.15, Lilla Hörsalen, Humanisten



Språk och lärande i mångfaldsperspektiv

## **Abstract**

What notions about writing do students have? In my study I have followed 91 students in upper secondary school and their two teachers during a one year course of Swedish. I am interested in the students' conceptions of writing and how they position themselves in relation to the writing education they meet in the classroom. The empirical data consists of interviews and reflective logs where the students express their views on writing and the action they take as learners when handling writing assignments. Their teachers have also been interviewed about these assignments, and the pedagogic practice in the classroom has been observed.

The analyses are informed by a theoretical framework developed by Roz Ivanič (2004), who has identified six different discourses of writing. The study shows a great variety of writing conceptions among the students. The two teachers mainly position themselves in two of the different discourses, the skills discourse, and the social practices discourse respectively. In the reflective logs I have found signs that the teachers' perspective is taken up in the students' comments. However, the study also shows that along with adapting to the teachers' view, many students maintain other discourses about writing, in particular a creative discourse. There is even some evidence that students with a strong view about writing are the most successful in terms of obtaining higher grades, even if their positions clearly differ from the position of their teacher.

*Keywords:* Writing, positioning, writing conceptions, discourses of writing

## Förord

Det är med lika delar nyfikenhet och oro jag undrar vad du som läsare ska tycka om denna text som sätter punkt för två och ett halvt års intensivt och fascinerande arbete med att försöka beskriva de olika föreställningar om skrivande och skrivundervisning som lever sida vid sida i ett vanligt svenskt klassrum.

Eftersom studien är en del i den satsning på skolan som kallas *Lärarlyftet* har det varit min ambition att försöka skriva så att både du som lärare och du som forskare ska ha utbyte av min text. Om jag lyckats med den målsättningen får väl tiden utvisa.

Resultatet av detta arbete har jag många att tacka för. Ola, du har varit en tålmodig lyssnare när jag misströstat. Ester och Isak, tillsammans med er har jag fått ny energi. Tack mamma och pappa – bättre föräldrar kan man inte ha. Tack kära syster.

Jag har också haft ett ovärderligt stöd av mina handledare, Per Holmberg och Gunilla Molloy, som med positiv respons och varsam kritik lotsat mig igenom detta arbete.

Jag vill även tacka min chef Agneta, för att du uppmuntrade mig att söka denna doktorandutbildning. Runt oss doktorander har det funnits ett nätverk där alla ni seniora forskare ska ha ett stort tack för kloka råd, stimulerande samvaro och en god organisation av utbildningen. Tack också alla doktorander i SLIM-forskarskolan, som delat denna upplevelse med mig. Erik särskilt, som varit min rumskamrat under dessa år. Tack Gustaf, för synpunkter längs vägen. För kommentarer och diskussioner av mitt framväxande arbete tackar jag också berörda i nätverket *Lärande, text och språk*. Jag vill även tacka mina kolleger på skolan, för att ni låtit mig fortsätta vara en del av arbetslaget och ämnesgruppen, istället för någon som kommer och gästspelar då och då. Tack också alla nya kolleger på institutionen för svenska språket för intressanta samtal runt fikabord och lunchlådor.

Till sist vill jag tacka Cilla och Sofia och alla ni 91 elever. Utan er hade det förstås inte blivit en enda rad skriven.

Göteborg den 25 februari 2011

# Innehåll

<b>1: Inledning</b> .....	1
1.1 Bakgrund.....	1
1.2 Syfte och frågeställningar.....	2
<b>2: Forskningsöversikt</b> .....	3
2.1 Trender i samtida svensk skrivforskning.....	3
2.2 Positionering som begrepp i svensk respektive norsk skrivforskning.....	8
2.3 Min studie i relation till den samtida skrivforskningen.....	11
<b>3: Teoretiska utgångspunkter</b> .....	13
3.1 Diskursbegreppet och tre perspektiv på ”rörelsefrihet”.....	13
3.2 Diskurser i skolskrivandet – möjligheter till rörelsefrihet som positionering.....	16
<b>4: Material, materialinsamling och beskrivning av analysverktyg</b> .....	20
4.1 Urval.....	21
4.2 Material och materialinsamling.....	22
4.2.1 Enkäter.....	23
4.2.2 Intervju med lärare.....	24
4.2.3 Klassrumsobservation.....	25
4.2.4 Loggböcker.....	26
4.2.5 Intervju med fokuselever.....	27
4.3 Analysverktyg – Ivaničs sex diskurser om skrivande.....	29
4.3.1 Färdighetsdiskursen.....	30
4.3.2 Kreativitetsdiskursen.....	30
4.3.3 Processdiskursen.....	31
4.3.4 Genrediskursen.....	32
4.3.5 Diskursen om sociala praktiker.....	32
4.3.6 Den sociopolitiska diskursen.....	34
4.3.7 Avslutande metodologiska överväganden.....	34
4.4 Etiska överväganden.....	36
<b>5: Resultat</b> .....	38
5.1 Elevernas första positioneringar.....	38
5.1.1 Kreativitetsdiskursens och processdiskursens dominans.....	39
5.1.2 Presentation av de sex fokuseleverna.....	42
5.2 Lärarnas positioneringar.....	44
5.2.1 Cilla: ”Det är ju regler, så det kan alla lära sig”.....	44
5.2.2 Sofia: ”Jag ska fråga om jag får publicera den i nåt sammanhang”.....	46
5.3 Klassrummens skrivdiskurser.....	49
5.3.1 Cillas klassrum.....	49
5.3.1.1 Eleverna och Cilla kommenterar skrivuppgiften ”Genreanalys”.....	53
5.3.1.2 Sammanfattning.....	55
5.3.2 Sofias klassrum.....	57
5.3.2.1 Eleverna och Sofia kommenterar skrivuppgiften ”Tidningsprojekt”.....	58
5.3.2.2 Sammanfattning.....	62
5.3.3 Likheter och skillnader mellan klassrummen.....	63

<b>5.4 Elevernas positioneringar över tid – loggboken som spegling av undervisningen</b> .....	67
5.4.1 Första loggbokstillfället.....	67
5.4.2 Andra loggbokstillfället.....	71
5.4.3 Tredje loggbokstillfället.....	73
5.4.4 Fjärde loggbokstillfället.....	76
<b>5.5 Fokuselevernas positioneringar</b> .....	79
5.5.1 Fredrik: ”Det är viktigt att man har ett stort ordförråd”.....	80
5.5.2 Kerstin: ”Att man försöker ha sin egen personliga stil, det känns viktigt”.....	82
5.5.3 Rosa: ”Jag fick en idé om hur jag skulle lägga upp det”.....	87
5.5.4 Greger: ”Jag försöker få det att efterlikna dom bra texter jag läst”.....	89
5.5.5 Patrik: ”Poängen med artikeln måste komma flera gånger för den kan klippas av”.....	92
5.5.6 Paula: ”Jag var så upprörd över modeindustrin, så då skrev jag en text om det”.....	95
<b>6: Diskussion</b> .....	100
6.1 Fokuselevernas rörelsefrihet.....	100
6.2. Lärarnas rörelsefrihet.....	104
6.3. Fortsatt forskning om skrivande, positionering och voice.....	105
6.4 Skrivdiskursernas inbördes relationer.....	108
6.5 Avslutande reflektion om studiens anspråk och begränsning.....	110
<b>Referenser</b> .....	112

# 1. Inledning

Vad vet vi egentligen om hur våra elever ser på skrivande? Jag har varit lärare i 20 år och borde väl kunna svara på en sådan fråga. Problemet är bara att jag inte ställt den förrän nu.

## 1.1. Bakgrund

En måndag hösten 2008 presenterar Karolina Wirdenäs och Per Holmberg en delstudie i projektet *Text- och kunskapsutveckling i skolan* (TOKIS) vid det högre seminariet i Göteborg. Studien handlar om tre svensklärare, två på gymnasiet och en på grundskolans senare del, som Wirdenäs och Holmberg följt på nära håll under en skrivintensiv period (se Holmberg & Wirdenäs 2010).

Det visar sig att de tre lärarna har lagt upp sin skrivundervisning på helt olika sätt. De har bland annat gjort olika val för vad eleverna skall skriva och varför samt vad eleverna skall läsa och skriva inför den slutgiltiga skrivuppgiften. De tre lärarna har helt enkelt olika föreställningar om skrivande som de realiserar i sina klassrum.

Medan jag sitter där och lyssnar dyker min blivande forskningsfråga upp: Jaha, och vilka föreställningar har eleverna som sitter i dessa klassrum om skrivande?

Har de samma föreställning som läraren eller finns det bland eleverna precis som bland lärarna olika föreställningar om skrivande?

I en del studier om elevers skrivande finns begreppet skrivspel; jag använder det också. Ofta framställs det som att skrivspelet går ut på hur väl eleverna lyckas leverera det läraren efterfrågar.

De flesta elever jag undervisar går på NV-programmet. Schablonbilden av NV-elever är att de ofta försöker anpassa sig efter sina lärare i utbyte mot ett högt betyg.

När dessa elever börjar på gymnasiet är det möjligt att de har olika föreställningar om skrivande, som kan ha färgats av grundskolans klassrum. Om jag skulle följa en sådan grupp elever under en längre tid, så borde de på sikt alltså anpassa sig efter sin nya lärare i svenska. Men kan det vara så enkelt?

Vad finns det då för olika föreställningar om skrivande? Mitt första verkliga

möte med forskarvärlden var Suzanne Parmenius-Swärds disputation i Malmö. Hon hade undersökt just elevers syn på skrivande och kunde konstatera att det fanns återkommande teman i elevernas berättelser som utgjorde en slags ram för skolskrivandet. Det som eleverna ansåg styrde deras skrivande var främst tre saker: tid, själva skrivuppgiften och lärarens respons.

Parmenius-Swärds avhandling (2008) har fungerat som ett bollplank, men där hon frilägger ramarna på en makronivå vill jag försöka komma åt variationen som Wirdenäs och Holmberg hade funnit hos lärarna på en mikronivå.

Efter att ha läst Roz Ivaničs artikel om olika skrivdiskurser (2004), alltså olika föreställningar om skrivande, förstod jag att hennes arbete skulle kunna hjälpa mig att få syn på det jag under mina 20 år i klassrummet aldrig varit medveten om – vilka föreställningar elever har om sig själva som skribenter.

## **1.2. Syfte och frågeställningar**

Syftet med min studie är främst att undersöka hur gymnasieelever positionerar sig själva som skribenter, dels utifrån sina föreställningar om skrivande och skrivutveckling, dels i relation till den skrivundervisning de möter i ämnet svenska. För att kunna teckna en bakgrund till elevernas positionering har jag också valt att undersöka lärarnas föreställningar om skrivande och skrivutveckling, samt hur deras retorik och praktik relaterar till varandra.

För att ytterligare precisera syftet med min studie är det följande två forskningsfrågor jag söker svar på:

Vilka föreställningar har elever och lärare om skrivande och skrivutveckling?

Hur positionerar sig dessa elever i relation till den skrivundervisning de möter i ämnet svenska?

Dessa två frågor gäller två olika aspekter av positionering, vilka jag senare kommer att beteckna som reflexiv respektive interaktiv positionering (se vidare avsnitt 3.2).

## 2. Forskningsöversikt

Innan jag presenterar min egen studie vill jag sätta in den i ett sammanhang av samtida svensk och till viss del även nordisk skrivforskning om i första hand elevers skrivande. Jag vill inte ge sken av att ge en heltäckande översikt av denna forskning, skrivande ur ett andraspråksperspektiv berörs exempelvis inte alls, utan syftet är snarare att presentera några trender som jag tycker mig se.

I denna översikt försöker jag även ge en bild av i vilken utsträckning man intresserat sig för de frågor som jag ställer i min studie genom att löpande i texten explicit kommentera likheter och skillnader med mitt eget forskningsintresse. Jag försöker också säga något om i vilken utsträckning man använder samma teoretiska perspektiv som jag anlägger på skrivandet, där positionering är centralt.

### 2.1. Trender i samtida svensk skrivforskning

I svensk skrivforskning står ofta studiet av texter i centrum (Blåsjö 2010:44). Så har också forskningen om skolans skrivande sett ut. Med sina rötter i Hultmans och Westmans *Gymnasistsvenska* (1977) har en stor del av denna forskning kommit att ta sin utgångspunkt i studiet av elevers texter. Även om *Gymnasistsvenska* fortfarande används som en referenspunkt för att jämföra dagens skribenter med gårdagens måste man konstatera att den textfokuserade skrivforskningen i huvudsak gått från ett fokus på kvantitativa mätningar mot ett intresse för genre och för den kontext som omger elevernas skrivande.

En avhandling som kan spegla denna övergång är Catharina Nyströms *Gymnasisters skrivande: en studie av genre, textstruktur och sammanhang* (2000). Förutom den del av studien som är kvantitativ, där textlängd och ordvariation (OVIX) undersöks, beskriver hon gymnasiets skrivkultur utifrån genre. Bland annat gör Nyström en analys av elevtexternas referensbindningar och ledfamiljer.

Nyström kan också konstatera att skolskrivandet till övervägande del består av ett fåtal återkommande genrer: berättelse, utredande uppsats, bokrecension och faktaredovisning och att det därutöver är stor skillnad mellan olika program i



vad man skriver. Elever på de studieförberedande programmen får en större tillgång till genrer som också är gångbara utanför skolan.

Den kontext som omger elevernas skrivande undersöker Nyström främst genom intervjuer med 42 av de totalt 500 elever som ingår i studien. Det visar sig att många elever har svårt att formulera hur de gått tillväga i sitt textarbete. De har svårt att definiera specifika drag för de olika texter de skriver, bortsett från bokrecensionen och rapporten. Detta beror, menar Nyström till stor del på att de texter som skrivs i skolan dels är skolinterna, dels har ett otydligt kommunikativt sammanhang. Nyström anser att skolan i högre utsträckning därför borde undervisa explicit om genre. Genom att göra elever uppmärksamma på genre skulle elever utveckla en generell medvetenhet om texter som skulle stödja tillägnet av nya genrer. I min studie ställer jag också frågor om bland annat elevernas textarbete och jämför kort mina resultat med Nyströms i den avslutande diskussionen (se avsnitt 6.3).

Som ytterligare exempel på samtida textfokuserad skrivforskning med intresse för genre och kontext kan nämnas forskningsprojektet *Skriptbruk i samhället* (Ledin, Josephson & Karlsson), Nils-Erik Nilsson *Skriv med egna ord: en studie av läroprocesser när elever i grundskolans senare år skriver "forskningsrapporter"* (2002), Sofia Ask *Vägar till ett akademiskt skriftspråk* (2007) och Ewa Bergh Nestlog *Perspektiv i elevtexter: skriftligt argumenterande i grundskolans mellanår* (2009).

Ett stort skrivforskningsprojekt som gått ytterligare ett steg i riktning mot att utforska kontexten för elevers skrivande är *Elevers möte med skolans textvärldar* (Liberg, Edling, Folkeryd & af Geijerstam 2002). I projektet intresserar man sig bland annat för hur textkulturen ser ut i olika skolämnen och hur dessa olika textkulturer eller textvärldar i sin tur påverkar eleverna i deras skrivande och kunskapsbyggande (se t.ex. Liberg 2006a). Man introducerar också begreppet textrörlighet som beskriver elevernas förhållningssätt till de texter de möter (se t.ex. Folkeryd, af Geijerstam & Edling 2006). Här skiljer man på tre typer av textrörlighet: *textbaserad rörlighet* som beskriver hur eleven diskuterar innehållet i texten, *rörlighet utåt* där eleven kopplar innehållet i texten till sina egna tankar och erfarenheter samt *interaktiv rörlighet* där eleven kan sätta in texten i ett slags kommunikativt sammanhang.

När man jämför högpresterande och lågpresterande elever kan man konstatera att skillnaden i förmåga till textrörlighet är större mellan dessa båda grupper i år åtta än vad den är i år fem. Dessutom finns det skillnader mellan de olika ämnens textkulturer där det visar sig att eleverna är mer textrörliga i svenskämnet, än i de samhällsorienterande och naturorienterande ämnena. Även om de olika typerna av textrörlighet utvecklas parallellt ser man också att den

textbaserade rörligheten är lättast för eleverna att hantera.

Det har också skrivits tre avhandlingar inom projektets ram: Jenny Wiksten Folkeryd *Writing with an attitude: appraisal and student texts in the school subject of Swedish* (2006), Agnes Edling *Abstraction and authority in textbooks: The textual paths towards specialized language* (2006) och Åsa af Geijerstam *Att skriva i naturorienterande ämnen i skolan* (2006).

I skrivforskning som intresserar sig för skrivandets kontext används ofta verktyg från den systemisk funktionella lingvistik (SFL), vilket också varit kännetecknande för flera av de studier och forskningsprojekt som nämnts hittills.

Ytterligare en avhandling som presenterar elevers skrivande delvis med verktyg från SFL är Maria Westmans *Skriftpraktiker i gymnasieskolan* (2009) där hon studerar det eleverna på byggprogrammet och omvårdnadsprogrammet skriver under de skoldagar hon slumpmässigt valt ut att ta del av.

Genom den analys Westman gör av elevernas texter framträder en bild av ett mycket enahanda skrivande på dessa båda program, där skrivandet främst används för att anteckna. Med utgångspunkt i det så kallade *skrivhjulet* (se t.ex. Smidt 2010:151) kan Westman alltså konstatera att den kunskapslagrande-/strukturerande skrivkompetensen helt dominerar skrivandet. Två så centrala skrivkompetenser som åsiktsutveckling och övertalning respektive kunskapsutveckling och reflektion saknas helt i materialet. Dessutom initieras inget identitetsutvecklande eller självreflekterande skrivande av skolan. Exempel på denna skrivkompetens finns endast i det privata skrivande som sker under skoltid.

Även inom projektet *Text- och kunskapsutveckling i skolan* (TOKIS, Holmberg, Ledin & Wirdenäs 2006) används SFL som teoriram, men här är syftet inte att i första hand analysera elevtext utan att beskriva lärares undervisningspraktiker som ett led i att utveckla skrivundervisningen i skolan.

I projektet följer man tre lärares skrivundervisning från planeringsstadiet till de färdiga elevtexterna. En av delstudierna (Holmberg & Wirdenäs 2010) handlar om en skrivintensiv period i tre olika klassrum, två på gymnasiet och ett på grundskolans senare del, där det visar sig finnas stora skillnader mellan de didaktiska val lärarna gör.

Genom studiet av *textkedjor*, d.v.s. de läs- och skrivtillfällen som omger arbetet med den slutgiltiga texten, *textsamtal*, d.v.s. de samtal som förs i klassrummet på lärarens initiativ och *texttypologier*, d.v.s. efter vilka principer lärarna i klassrummet skiljer mellan olika slags texttyper, framträder tre skilda

klassrumspraktiker. Dessa kopplar Holmberg och Wirdenäs såväl till Hylands (2009) tredelade indelning av det skrivpedagogiska fältet (det textfokuserade, det skribentfokuserade och det läsarfokuserade) som till Ivaničs (2004) beskrivning av olika diskurser om skrivande.

Som jag skrev i inledningen är det en presentation av detta projekt jämte läsningen av Ivanič (2004) som är startpunkten för min egen studie.

En annan studie som ligger nära mitt eget forskningsintresse och som liksom jag sätter kontexten i förgrunden och texten i bakgrunden är *Skrivande som handling och möte – gymnasieelever om skrivuppgifter, tidsvillkor och bedömning i svenskämnet* av Suzanne Parmenius-Swärd (2008).

Det var lätt som nyantagen doktorand med lång erfarenhet av läraryrket att bli provocerad av den bild som framträder av samspelet mellan eleverna och deras svensklärare, där bedömningen av elevernas texter leder till att flera av eleverna utvecklar en känsla av skam och otillräcklighet. Det möte som antyds i avhandlingens titel beskrivs kanske bäst som det mellan en alltmer osäker elev och en ständigt tillrättavisande, korrigerande examinator. Som exempel finns eleven Arvid som till sist skäms så mycket över sitt skrivande att han utvecklar en strategi där han undviker att förhålla sig personligt till de skrivuppgifter han får, för att i möjligaste mån försöka behålla en viss självrespekt (ibid:199f.).

Jag återkommer vid ett flertal tillfällen till Parmenius-Swärds studie i jämförande syfte, främst för att hon i sina resultat i första hand beskriver samma elevgrupp som jag själv valt i min studie, NV-elever. Dessutom har Parmenius-Swärd, precis som jag, ett tydligt elevperspektiv när hon frilägger villkoren eller ramarna för skrivandet. Parmenius-Swärd visar att de ramar som framförallt styr skolskrivandet är: tid – ofta artikulera som brist på tid, uppgiften och (bristen på) instruktioner för själva skrivandet samt lärarens bedömning av den färdiga texten.

Jag delar Parmenius-Swärds uppfattning att dessa ramar, ur ett elevperspektiv, utgör villkoren för skrivandet i skolan men skulle vilja beskriva mitt bidrag delvis som ett försök att se vilket friutrymme som finns innanför dessa ramar.

Även Annette Kronholm-Cederberg intresserar sig för samspelet mellan elever och lärare i sin avhandling *Skolans responskultur som skriftpraktik* (2009) där fokus ligger på den skriftliga respons eleverna får på sina uppsatser.

Kronholm-Cederberg konstaterar, precis som Parmenius-Swärd, att skolans responskultur bygger på traditioner av rättning och bedömning av färdiga texter, där läraren är expert och eleven förväntas rätta till de brister läraren påpekar. Den respons eleverna får ta del av rör sig främst på de lokala textnivåerna där språkets korrekthet står i fokus. Kronholm-Cederberg konstaterar också att eleverna förhåller sig till denna respons på tre olika sätt: För det första finns

elever som förstår och accepterar lärarens respons, för det andra finns elever som förstår men gör motstånd mot att ta till sig lärarens respons och för det tredje finns en grupp elever som inte förstår den respons de får på sina texter. Såväl genom acceptans som genom motstånd upprättas, som Kronholm-Cederberg ser det, en dialog mellan elev och lärare. För den tredje gruppen av elever är däremot skolans responskultur problematisk: ”Eleven fråntas sitt mandat som den accepterande eller protesterande aktören, eftersom lärarens yttrande inte kommunicerar” (2009:287).

I såväl denna avhandling som i Parmenius-Swärds beskrivning av relationen mellan elever och lärare finns en tydlig asymmetrisk rollfördelning. För eleverna handlar skrivspelet om att komma underfund med vad läraren förväntar sig och eftersom läraren i egenskap av beställare och bedömare sätter normerna för detta spel kan eleverna, som leverantörer, i princip bara välja mellan att acceptera och att göra motstånd.

Birgitta Norberg Brorsson ägnar också en del av sin avhandling *Man liksom bara skriver – Skrivande och skrivkontexter i grundskolans år 7 och 8* (2007) åt frågor om vilken betydelse det har för skrivandet att de roller elever och lärare intar är asymmetriska. I Brorssons analys visar det sig att frånvaron av dialog är påtaglig och att eleverna därmed lämnas ensamma i sitt skrivande. Bristen på dialog tar sig också uttryck i att de texter som produceras inte har något kommunikativt värde; de skrivs enbart för läraren och stannar därmed inom skolans väggar.

Den asymmetriska rollfördelningen beskrivs också ur ett organisatoriskt perspektiv där Brorsson bland annat konstaterar att man som elev bara är elev i en viss klass ett visst år eller klasskamrat, medan läraren som aktör i klassrummet har flera roller att välja bland. Brorsson nämner ämneslärare, arbetslagsmedlem, mentor och extramamma (ibid:256).

Större teman i avhandlingen är bristen på diskursivt skrivande i grundskolan, skrivuppgiftens styrande funktion på elevens text, bristen på tid och skillnaden mellan den betydelse eleverna tillmäter lärarens respons och den faktiska påverkan responsen har på elevernas texter, teman som delvis känns igen i Parmenius-Swärds avhandling.

I min studie intresserar jag mig också för samspelet mellan elever och lärare, där jag i min andra forskningsfråga söker svar på hur elever positionerar sig i relation till den skrivundervisning de möter i ämnet svenska. Till skillnad från de tre studierna ovan (Parmenius-Swärd 2008, Kronholm-Cederberg 2009 och Brorsson 2007) försöker jag beskriva detta samspel med hjälp av begreppet positionering.

## 2.2. Positionering som begrepp i svensk respektive norsk skrivforskning

Genom att välja begreppet positionering försöker jag ta en annan infallsvinkel än den asymmetriska rollfördelningen i beskrivningen av samspelet mellan elever och lärare, då den redan finns utförligt beskriven i några av de senaste avhandlingarna om just gymnasisters skrivande i ämnet svenska (Parmenius-Swärd, 2008 och Kronholm-Cederberg, 2010).

Begreppet används förvisso redan i samtida svensk skrivforskning till exempel i Sofia Asks avhandling *Vägar till ett akademiskt skriftspråk* (2007), men då främst som ett textlingvistiskt begrepp. Ask använder begreppet positionering som ett sätt att visa på studenternas förmåga att hantera kritisk-analytisk kompetens i sitt skrivande. I texten skiljer Ask på fyra olika sätt att positionera sig.

Den första form av positionering Ask söker i studenternas texter är *alteritet*. Med denna term beskriver Ask hur studenter placerar sig inom sitt forskningsfält genom att exempelvis stödja sig på vissa källor och välja bort andra. För att kunna utnyttja denna möjlighet till att positionera sig menar Ask att det krävs både en medvetenhet om att akademiskt skrivande är en arena för just detta och kunskap om det fält man vill positionera sig inom (ibid:37).

Den andra och tredje typen av positionering ser Ask i förekomst av *metatext* respektive val av *övergripande språkhandlingar* som sätt att explicit positionera sig i de texter hon studerar. Med metatext avses uttryck som ”i följande avsnitt” och som visar en medvetenhet om själva textbygget och ofta fungerar som en läsarservice. Med övergripande språkhandlingar menar Ask i hur hög grad studenterna väljer språkhandlingar som hör hemma i akademiskt skrivande, t.ex. att analysera, argumentera, definiera, citera eller diskutera (ibid:38).

Den fjärde formen av positionering som Ask studerar är bruket av personlig röst. Jag uppehåller mig lite extra vid denna form av positionering, eftersom jag återkommer till frågor om personlig röst i mitt avslutande diskussionskapitel (se avsnitt 6.3).

Ask undersöker hur studenterna i sina texter väljer mellan att använda *jag*, *man* eller *passiv form* som ett sätt att hantera ett upplevt krav om att både ta ställning i sin text och undertrycka den personliga rösten. Samtidigt problematiserar Ask diskussionen i det hon konstaterar att bruket av personlig röst i akademiskt skrivande i första hand inte handlar om man som skribent bör skriva *jag* eller inte, utan att det snarare handlar om en slags personlig närvaro i texten. Exakt vad det innebär utreds inte närmare, men Ask konstaterar att det är något som bara en skolad akademiker förmår göra bruk av (ibid:38 f.). Dessutom varierar normerna mellan olika discipliner och olika vetenskapliga

genrer för hur bruket av personlig röst ska hanteras (ibid:73), vilket ytterligare försvårar för studenterna att hantera den personliga närvaron i texten.

I sin studie visar Ask att de erfarna studenter som väljer att driva sin egen tes också ger uttryck för alteritet. Medan de studenter som mer gör sammanfattningar saknar positioneringar som alteritet (ibid:124). Ask visar också att studenter skolas in i ett akademiskt skriftbruk främst via imitation (jfr Freedman 1993) och att det finns en skillnad mellan studenternas medvetenhet om akademiskt skrivande och deras kompetens att omsätta denna medvetenhet i text (för ett liknande resonemang se Hillocks 1987).

Hur studenter positionerar sig i sitt skrivande undersöker också Mona Blåsjö i sin avhandling *Studenters skrivande i två kunskapsbyggande miljöer* (2004), även om fokus ligger på vilka *medierande redskap* studenterna behöver ha tillgång till när de studerar ekonomi respektive historia och hur studenterna tillägnar sig dessa redskap. Liksom Ask använder Blåsjö begreppet *alteritet* för studiet av hur studenterna positionerar sig i relation till tidigare forskning. Dessutom använder Blåsjö begreppet *dialogicitet* för att beskriva hur studenterna positionerar sig i relation till de normer som gäller för respektive kunskapsdisciplin (ibid:36).

Blåsjö följer studenterna under tre terminer och kan konstatera att det sker en gradvis anpassning mot de normer som gäller inom respektive disciplin, även om det framförallt bland ekonomistudenterna finns ett visst motstånd mot att tillägna sig de medierande redskap och den epistemologi som den ekonomiska diskursen innefattar. För att beskriva denna process använder Blåsjö Wertschs begreppspår *mastery* och *appropriation* (Wertsch 1998). Detta begreppspår visar sig också användbart för att diskutera delar av mina resultat (se avsnitt 6.1).

Positionering som textlingvistiskt begrepp används även i Jenny Wiksten Folkeryds avhandling *Writing with an attitude: appraisal and student texts in the school subject of Swedish* (2006) där hon genom appraisalanalys (Martin & White 2005) undersöker elevens användning av värderande uttryck i sina texter, som en resurs för att engagera sin läsare.

Här fokuserar Folkeryd på uttryck för attityd där tre typer ingår: *affect*, *judgement* och *appreciation*. Genom att sätta fokus på elevernas användning av värderande uttryck vill Folkeryd försöka göra dolda språkliga krav som läsare sannolikt har på en text synliga. I sin studie kartlägger hon användningen av värderande uttryck dels i relation till vilka förutsättningar det finns i klassrummet för en sådan utveckling, dels i relation till elevernas ålder. Folkeryd konstaterar att det saknas en diskussion i klassrummet om texters förmåga att kommunicera med och attrahera sin läsare med hjälp av värderande uttryck. Vidare ser Folkeryd en utveckling där eleverna använder fler värderande uttryck

ju äldre de blir och att det finns en skillnad mellan lågpresterande och högpresterande elever, där de senare både använder fler uttryck för värdering och gör det med en större variation.

Både Ask (2007), Blåsjö (2004) och Folkeryd (2006) använder alltså positionering för en analys av hur skribenter positionerar sig *i* sitt skrivande men jag vill använda begreppet för en analys av hur skribenter positionerar sig *om* sitt skrivande. En sådan användning av begreppet positionering, som ligger bättre i linje med mitt forskningsintresse, finns i norsk skrivforskning.

I sin artikel *Double Histories in Multivocal Classrooms: Notes Toward an Ecological Account of Writing* visar Jon Smidt (2002) hur vi genom våra yttranden inte bara ger uttryck för våra föreställningar om en viss företeelse utan hur dessa yttranden påverkar den andres möjligheter att förhålla sig till samma företeelse, det vill säga vårt sätt att positionera oss påverkar också den andres möjlighet till positionering (jfr även Ongstad 2002).

I Smidts studie får vi följa två elever, Olav och Siri, som har olika föreställningar om skolskrivandets mål och mening. För Olav går skrivandet främst ut på att få ett högt betyg. Han tolkar skrivspelet som att det handlar om att så korrekt som möjligt följa de instruktioner hans lärare Gunnar ger för olika skrivuppgifter. Genom att positionera sig så blir också Olav bemött av sin lärare Gunnar som en elev som skriver för ett visst betyg. I sin respons på Olavs text positionerar sig Gunnar framförallt som examinerator genom att i första hand tillrättavisa och påpeka brister i texten, vilket i sin tur påverkar Olavs möjlighet till positionering: "Note also Gunnar's points about what Olav has not done but 'should have' or 'could have' done. These positionings, then, position Olav as a writer who takes the rules of the game for granted and who is interested in knowing why he did not quite succeed in getting a 5" (ibid:435 f.).

Siri har en annan föreställning om skolskrivandets mål och mening. I sitt skrivande tar hon ställning, hon vill påverka och kommunicera med sin läsare. Siri positionerar sig på det hela taget som en självständig skribent. Hon blir också bemött på ett annat sätt av sin lärare Gunnar, som i sin respons positionerar sig som en kollega, som ger råd till en kompetent skribent, snarare än till en elev.

Så småningom visar det sig att Siris val av positionering tycks löna sig bäst, i alla fall om man ser till betyg. Jag får anledning att återkomma till detta i mitt avslutande diskussionskapitel (se avsnitt 6.1).

Vid sidan av denna artikel av Smidt (2002), som har betydelse för min egen studie, visar sig också några andra norska studier ha relevans för tolkningen av mina resultat: dels Hertzbergs studie (2006 och Andersen & Hertzberg 2005) av

elever som på något sätt tar en risk i sitt skrivande, och dels Berges studie (2002) om dolda textnormer i norskeexamen. Båda dessa studier är delar av granskningen av norskeexamen, det så kallade *KAL-projektet*.

### **2.3. Min studie i relation till den samtida skrivforskningen**

Sammanfattningsvis kan jag konstatera att jag inte följer huvudfåran i samtida svensk skrivforskning; jag gör inga textanalyser. Däremot är jag intresserad av den kontext som omger skrivandet. Att beskriva kontexten runt elevers skrivande är inte heller något som enkelt låter sig göras. Även här måste man som forskare göra val. Jag har i min analys av kontexten valt att fokusera på vad Smidt kallar för "Elevers projekt og tekstnormer" och "Lærers mål og tekstnormer" (Smidt 2010:150).

Jag tycker mig ha stöd för detta fokus när Liberg (2006b:84) i avslutning av sin artikel konstaterar att vi bland annat behöver lära oss mer om "elevers sätt att tala om sitt skrivande" och "lärares sätt att tala om de textpraktiker de avser att genomföra och faktiskt genomför tillsammans med sina elever".

Därmed inte sagt att jag skulle vara den första som intresserar mig för dessa frågor. Den första punkten belyser Annette Kronholm-Cederberg i sin licentiatavhandling *Om skrivandets villkor: unga människors berättelser om skrivandet på gymnasiet* (2005).

I intervjuer och skrivloggar berättar åtta gymnasieelever om vilken roll skrivandet har för dem. I dessa berättelser framträder fyra olika syften eller projekt: skrivandet som instrumentellt projekt, skrivandet som personligt projekt, skrivandet som offentligt projekt och skrivandet som vardagligt projekt. Samma elev kan förvisso se flera av dessa syften med sitt eget skrivande men man kan ändå spåra en viss inriktning mot något eller några av projekten i elevernas berättelser.

Elever som ser *skrivandet som ett instrumentellt projekt* har ofta tanken på ett högt betyg som motiv för sitt skrivande och försöker skriva strategiskt för att uppnå det. Elever som ser *skrivandet som ett personligt projekt* kan se skrivandet som ett sätt att ge uttryck för eller att finna en personlig röst i sitt skrivande. En del elever menar att skolskrivandet ger utrymme för ett sådant projekt medan andra elever ser detta skrivande som något man utvecklar utanför skolan. Elever som ser *skrivandet som ett offentligt projekt* har ofta en tydlig föreställning om en mottagare där syftet med skrivandet är att hitta en plats för sina texter i det offentliga rummet. Till det sista projektet, *skrivandet som vardagligt projekt*, räknas texter som svarar mot ett direkt kommunikativt behov. Typexempel är chat och sms, men Kronholm-Cederberg räknar även de



anteckningar elever gör på lektioner till detta skrivprojekt.

I texten för också Kronholm-Cederberg ett resonemang om röst som jag återkommer till i min diskussion (se avsnitt 6.3).

Libergs andra uppmaning att beskriva lärares retorik och praktik är något Edmund Knutas (2008) till viss del gör i sin avhandling *Mellan retorik och praktik: En ämnesdidaktisk och läroplansteoretisk studie av svenskämnen och fyra gymnasielärares svenskundervisning efter gymnasiereformen 1994* (2008). Knutas konstaterar att svensklärares retorik och praktik inte alltid stämmer så väl överens. De syften och mål lärarna säger sig ha för undervisningen avspeglar sig inte i de strategier de använder. Lärarna i hans studie är inte heller alltid medvetna om de val de gör i klassrummet.

Jag skulle till sist vilja koppla samman Libergs båda uppmaningar att lära oss mer om ”elevers sätt att tala om sitt skrivande” och ”lärares sätt att tala om de textpraktiker de avser att genomföra och faktiskt genomför tillsammans med sina elever” till en uppmaning om att vi också behöver lära oss mer om hur elevernas sätt att tala om sitt skrivande relaterar till den undervisning lärarna initierar i klassrummet.

Det är vad jag försöker göra i min studie.

I elevernas och lärarnas utsagor ger de uttryck för vilka föreställningar de har om skrivande, det vill säga de positionerar sig i relation till denna företeelse. Men genom sina utsagor positionerar de också varandra och skapar utrymme eller begränsar varandras möjligheter till positionering. Denna dubbla funktion som finns i begreppet positionering beskriver jag närmare nedan i avsnitt 3.2 som reflexiv och interaktiv positionering.

I nästa avsnitt beskriver jag också min användning av ett annat begrepp i min studie, nämligen diskurs. Begreppet sätter bland annat fokus på att utsagor om en viss företeelse kan skilja sig åt, att det alltså kan finnas flera föreställningar om vad skrivande är. I min studie skiljer jag mellan sex sådana diskurser som Ivanič (2004) identifierat och sammanställt i ett analytiskt ramverk (se avsnitt 4.3). Ivanič nämner att detta ramverk kan användas för analys av många olika slags data kopplade till skrivforskning (ibid:220) och att ramverket prövats för analys av intervjuer med lärare och av klassrumsobservationer (ibid:240). I min studie prövar jag att använda ramverket även för analys av elevernas utsagor, vilket mig veterligen inte har gjorts tidigare.

### 3. Teoretiska utgångspunkter

Mitt val av analysverktyg, *Discourses of Writing and Learning to Write*, signalerar att jag kommer röra mig i ett fält där begreppet diskurs är centralt. De skrivdiskurser som antyds har identifierats, analyserats och sammanställts av Roz Ivanič (2004) och beskrivs närmare i avsnitt 4.3. Även om jag snarare applicerar detta diskursanalytiska verktyg, än använder diskursanalys som metod i min studie behöver jag ändå genom detta val förhålla mig till begreppet diskurs. Jag måste också acceptera att det finns vissa grundläggande premisser som jag bör ta hänsyn till på ett mer filosofiskt plan när jag väljer att använda detta begrepp (se Phillips & Winther Jørgensen 2000:10).

Med begreppet diskurs hamnar man i ett fält där frågor om maktrelationer och ramar för individens ”rörelsefrihet” eller *agency* ofta ställs i fokus. Vissa hävdar att vi som individer saknar *agency* och att vi helt styrs av de diskurser som för närvarande har makten att producera en ”sann” bild av verkligheten. I andra ändan av skalan finns de som hävdar att individer i sina yttranden och ageranden har rörelsefrihet eller förmåga att själva välja och att medvetet välja (För en utförligare diskussion om *agency* se t.ex. Ivanič 1998:82 f., Burr 2003:119 ff., Gee 2002:128, Phillips & Winther Jørgensen 2000:21–28).

Jag delar diskursteoriernas uppfattning att den konkreta situationen sätter upp ramar för oss som individer för vad vi kan säga och hur vi kan agera, men det är frihetsgraderna innanför dessa ramar som intresserar mig. Som jag ser det kommer denna rörelsefrihet till uttryck när elever och lärare i min studie positionerar sig i relation till de föreställningar eller diskurser som finns om skrivande, s.k. reflexiv positionering, och när elever positionerar sig i relation till den skrivundervisning de möter i ämnet svenska, s.k. interaktiv positionering.

#### 3.1. Diskursbegreppet och tre perspektiv på ”rörelsefrihet”

Det är svårt att ge en enhetlig förklaring av begreppet diskurs. I regel används begreppet för att ringa in hur grupper av individer med språkets hjälp ger sin syn på ett visst fenomen, men också hur detta i sin tur påverkar vår bild av samma fenomen. Diskurser handlar alltså om hur vi konstruerar vår bild av

verkligheten.

Med utgångspunkt i Vivien Burrs (2003: 2–5) beskrivning kan en diskurs sägas byggas på fyra premisser:

- Verkligheten är en produkt av våra sätt att kategorisera världen.
- Vår kunskap om världen färgas av historien och den kultur vi är en del av. Därmed kan den också förändras.
- Kunskap byggs i social interaktion, d.v.s. vi bygger upp gemensamma sanningar.
- Det finns ett samband mellan vår världsbild och vårt sätt att handla.

För min studie innebär detta att vårt sätt att se på skrivande kan se olika ut. Anledningen till att vi ser på skrivande på olika sätt beror på att olika bilder av eller ideologier om vad skrivande i skolan är påverkar oss. Dessa bilder eller sätt att se på skrivande byggs upp eller konstrueras i samspel med andra, både i och utanför skolan. Slutligen påverkar vår syn på skrivande hur vi som elever och lärare hanterar en skrivsituation.

Av denna beskrivning kan man kanske få intryck av att elevernas och lärarnas val att förhålla sig till skolans skrivande och att agera är obegränsade, men så fria är vi inte utifrån ett diskursperspektiv (se t.ex. Burr 2003:24 och 35 eller Ivanič 1998:52 f.). En diskurs sätter snarare ramar för vad som är möjligt i en konkret situation, alltså ”vilka identiteter en individ kan anta och vilka utsagor som kan accepteras som meningsfulla” (Phillips & Winther Jørgensen 2000:12).

Inom diskursfältet kan man på en övergripande nivå urskilja tre olika perspektiv på hur stor denna rörelsefrihet är: ur ett diskursteoretiskt perspektiv, ur ett kritiskt diskursanalytiskt perspektiv och ur ett diskurspsykologiskt perspektiv. Jag har här valt att använda Phillips & Winther Jørgensens (2000) tredelning av diskursfältet.

Ur ett *diskursteoretiskt perspektiv* intresserar man sig främst för diskursernas kamp om hegemonin för hur världen ska uppfattas. Forskare som Laclau och Mouffe (1985:115) menar t.ex. att individen snarast är determinerad av strukturerna och att vårt handlingsutrymme därmed är begränsat. Vad människor säger är alltså inte uttryck för en personlig åsikt utan för den diskurs personen är del av: ”[The things people say and write] have their origin not in a person’s private experience, but in the discursive culture that those people inhabit” (Burr 2003: 66).

Foucault menar dock att vi egentligen inte känner av att vi styrs av diskurser, utan att diskurserna snarare stämmer överens med de erfarenheter och bilder vi har av omvärlden. ”Power is tolerable only on condition that it masks a substantial part of itself. Its success is proportional to its ability to hide its own mechanisms” (Foucault 1990:86). Att vissa diskurser framstår som sanningar beror också på att de är intimt sammanfogade med institutionella och sociala praktiker. Som exempelvis ’elever’ eller ’lärare’ förväntas vi agera och uppföra oss på ett speciellt sätt (Burr 2003:73–76).

Ur ett *kritiskt diskursanalytiskt perspektiv* ligger fokus på den kommunikativa händelsen som kan vara muntlig eller skriftlig och hur den är beroende av kontexten.

Enligt Fairclough (1989:25, 1992:73), som är en förgrundsgestalt inom denna inriktning, kan en kommunikativ händelse beskrivas eller tolkas i tre olika dimensioner: texten, den diskursiva praktiken och den sociala praktiken. I min studie är den diskursiva praktiken exempelvis vad som sker i klassrummet och i interaktionen mellan eleven och läraren när en specifik text skrivs. Den sociala praktiken rör snarare förståelsen av vad situationen uppsatsskrivande i skolan innebär, där normsystem och värdehierarkier gör sig gällande. Men Faircloughs tredimensionella språkmodell beskriver inte bara villkor för produktion av text utan också för interpretation av text. I de intervjuer med elever som jag genomför redogör eleverna för hur de förstår sig själva som skribenter i relation till sin text och hur de värderar sina egna texter i relation till skolans praktik. Jag återkommer till Faircloughs språkmodell i avsnitt 4.3.

Centralt i Faircloughs teoribygge är också begreppet intertextualitet eller interdiskursivitet. Genom vårt språkbruk bygger vi vidare på tidigare utsagor och kan acceptera eller göra motstånd mot dessa. Våra utsagor är förvisso unika men ekar av andras tidigare yttranden. Genom att sammanfoga element från olika diskurser förändras på så sätt de enskilda diskurserna och därmed också vår bild av världen. Just begreppet interdiskursivitet anser Ivanič, som också arbetar inom traditionen av kritisk diskursanalys, är avgörande för hur vi ska förstå sambandet mellan språk och identitet. Genom att använda sig av specifika diskurser och kombinera dessa bygger vi vår identitet. Begränsningen ligger i vilka diskurser som finns tillgängliga:

”Building on the understanding that a person’s identity is constructed by the language s/he uses, interdiscursivity is a central concept for a theory of language and identity. It explains how people come to be making particular discursal choices. They are drawing *interdiscursively* on the discourse types they have available to them. This repertoire of possibilities for self-hood is the connection between a person’s past and their future” (Ivanič 1998:48f.).

För min studie innebär det främst att elevernas och lärarnas identiteter inte är statiska utan förändras över tid. Men det innebär också att förändringen styrs av vilka diskurser som är tillgängliga för dem – både i den konkreta skrivsituationen och i den sociala praktiken (ibid:28).

Även ur ett *diskurspsykologiskt perspektiv* är frågor om rörelsefrihet centrala. Skillnaden handlar om vilken roll man tilldelar individen i denna process. Ur ett diskurspsykologiskt perspektiv ser man snarare individen som en agent som strategiskt använder de diskurser som står till buds (Burr 2003:63). Frågor som blir intressanta att ställa är hur människor väljer att framställa sig själva – att positionera sig själva – och världen, samt vilka konsekvenser det får. ”I diskurspsykologin understryks individens *aktiva* språkbruk, medan diskursteorin snarare ser subjekten som styrda av diskurserna” (Phillips & Winther Jörgensen 2000:14).

I praktiken hålls de tre perspektiven kanske inte så åtskilda. Snarare rekommenderar Phillips & Winther Jörgensen att man kombinerar de tre i sitt analytiska ramverk (ibid:14 f.). För mig är frågan om elevernas och lärarnas *agency* eller rörelsefrihet öppen, även om jag i mitt val att framställa elever och lärare som att de positionerar sig i en diskurs snarare än att de positioneras av en diskurs i praktiken tar ställning för en syn på *agency* som har mer gemensamt med det diskurspsykologiska perspektivet.

### **3.2. Diskurser i skolskrivandet – möjligheter till rörelsefrihet som positionering**

I min studie använder jag Roz Ivaničs *Discourses of Writing and Learning to Write* (2004) som analytiskt ramverk. I detta ramverk har Ivanič identifierat sex olika diskurser för skolans skrivande, vilka beskrivs närmare i avsnitt 4.3 nedan.

Ivanič utgår i sitt arbete från James Paul Gees definition av diskurs som ”a socially accepted association among ways of using language, other symbolic expressions, and ’artifacts’, of thinking, feeling, believing, valuing, and of acting which can be used to identify oneself as a member of a socially meaningful group” (Gee 2002:131). I linje med Gees definition menar Ivanič att man genom att delta i en eller flera av dessa diskurser också positionerar sig med andra inom samma diskurs. ”The ways in which people talk about writing and learning to write, and the actions they take as learners, teachers and assessors, are instantiations of discourses of writing and learning to write” (Ivanič 2004:220). Både Gee och Ivanič menar också att trots att vissa diskurser talar till oss eller inviterar oss är vi inte styrda av dem; vi kan också som individer aktivt välja

eller utnyttja diskurser: ”However, social action is not wholly determined by socially available discourses: human agents are continuously recombining and transforming discursual resources as they deploy them for their own purposes” (ibid:224).

De sex diskurser Ivanič har identifierat och sammanställt i sitt analytiska ramverk bygger dels på iakttagelser av vilka olika teorier om språk och litteracitet, som är inflytelserika, dels på iakttagelser av hur den skrivpedagogiska praktiken gestaltar sig på olika vis. Syftet med ramverket är att analysera data som har sin utgångspunkt i skrivande och skrivundervisning.

My aim is to present and explain a framework which I have developed for the analysis of a variety of types of data concerned with the teaching of writing: data such as policy documents, teaching and learning materials, recordings of pedagogic practice, interviews and focus groups with teachers and learners, and media coverage of literacy education. I propose that such data can be analysed for evidence of the underlying beliefs of those from whom it originated. (ibid:220).

Genom sina yttranden – muntliga och skriftliga – intar alltså eleverna och lärarna i min studie en bestämd position, de positionerar sig, i förhållande till de diskurser som står till buds i den konkreta situation de befinner sig i.

Jag intresserar jag mig alltså för positionering ur ett socialkonstruktionistiskt perspektiv, där positionering som teoretiskt begrepp handlar om studiet av hur individer ser på sig själva, och hur det tar sig uttryck genom språket. Positionering kan alltså beskrivas som ”the study of local moral orders as evershifting patterns of mutual and contestable rights and obligations of speaking and acting” (Harré & van Langenhove 1999:1).

Forskare med denna syn på positionering har visat att det kan vara fruktbart att skilja mellan två olika slags positionering, *reflexiv positionering* och *interaktiv positionering* (Davies & Harré 1999:37, se även t.ex. Yoon 2008). En grov generalisering ger att begreppet reflexiv positionering fokuserar individens yttranden som ett sätt att positionera sig inom en specifik diskurs och att interaktiv positionering fokuserar hur den andre begränsar eller underlättar vår positionering.

Eftersom jag i min studie dels söker svar på vilka föreställningar elever och lärare har om skrivande och skrivutveckling, dels vill undersöka hur elever positionerar sig i relation till den skrivundervisning de möter i ämnet svenska, kommer jag att använda mig av ett dubbelt positioneringsbegrepp. Min första forskningsfråga: *Vilka föreställningar har elever och lärare om skrivande och*

*skrivutveckling?* svarar alltså mot en reflexiv positionering och min andra forskningsfråga: *Hur positionerar sig dessa elever i relation till den skrivundervisning de möter i ämnet svenska?* svarar mot en interaktiv positionering.

Sammanfattningsvis ger positioneringsbegreppet möjlighet att beskriva den rörelsefrihet som finns i en institutionell kontext. Ivanič använder termen *possibilities for self-hood* för detta: "In any institutional context there will be several socially available possibilities for self-hood: several ways of doing the same thing" (Ivanič 1998:27). Hur eleverna väljer att positionera sig som skribenter beror dels på hur de ser på skrivande och på sig själva som skribenter, reflexiv positionering, dels på hur de vill framstå i relation till den andre, som i skolskrivandet ofta är läraren, interaktiv positionering. Dessutom har också ramarna för själva skrivandet påverkan på hur eleverna väljer att positionera sig som skribenter (Kibsgaard Sjøhelle 2007:264).

Vilken betydelse ramarna har för hur elever positionerar sig som skribenter undersöker jag inte explicit i min studie, främst för att mitt analysverktyg bättre svarar mot reflexiv positionering, *beliefs about writing*, och interaktiv positionering, *beliefs about learning to write* (Ivanič 2004:225), men också för att Parmenius-Svärd (2008) redan, som jag ser det, besvarar just denna fråga i sin avhandling.

Hur elever positionerar sig som skribenter beror på vilka skrivaridentiteter som möjliggörs i en viss skrivkontext. Ivanič beskriver dem som "abstract, prototypical identities available in the socio-cultural context of writing" (1998:23). Till en studie med detta forskningsintresse adresserar Ivanič ett antal frågor som konkretiserar vad studier av detta slag skulle kunna innebära, där hon menar att etnografisk forskning av institutionell kontext lämpar sig väl som undersökningsmetod (ibid:29):

- a. What possibilities for self-hood, in terms of relation of power, interests, values and beliefs are inscribed in the practices, genres and discourses which are supported by particular socio-cultural and institutional contexts?
- b. What are the patterns of privileging among available possibilities for self-hood?
- c. In what ways are possibilities for self-hood and patterns of privileging among them changing over time?

These questions are addressed by social scientists both theoretically and through detailed ethnographic studies of particular institutional contexts.

Härmed har jag själv positionerar mig i den fåra inom skrivforskningen där studiet av eleverna är lika viktigt som studiet av deras texter (se Ongstad

2002:366). För denna typ av forskning höjer Ongstad ett varningens finger: "If student-oriented research seeks to be relevant both in the research community and for practicing teachers, it has to walk a tightrope between the Scylla of the too concrete and the Charybdis of the too general" (ibid.).

Jag vill nu försöka kontextualisera och konkretisera mitt teoretiska resonemang i den beskrivning av studiens genomförande som följer i nästa kapitel.



## 4. Material, materialinsamling och beskrivning av analysverktyg

I min studie undersöker jag vilka föreställningar elever och lärare har om skrivande och skrivutveckling samt hur elever positionerar sig i relation till den skrivundervisning de möter i ämnet svenska. Hur elever och lärare positionerar sig i olika skrivdiskurser är beroende av den konkreta kontexten – vilket i mitt material är de skrivuppgifter elever och lärare hanterar och mötet i klassrummets undervisning.

För att få tillgång till de empiriska data som hjälper mig att besvara mina frågeställningar och uppnå syftet med min studie använder jag mig av etnografiskt färgade metoder. Förutom observationer, som är den klassiska etnografiska metoden, utgör intervjuer, loggböcker och enkäter mitt huvudsakliga analysmaterial.

För att säkerställa validiteten i etnografisk forskning används ofta triangulering, där man belyser samma fenomen ur flera perspektiv (Doheny-Farina & Odell 1985:503–510). Det motiveras främst av att man som forskare inom detta fält har dubbla roller; i min studie är jag inte bara observatör, jag är också deltagare, eftersom jag i olika hög grad är delaktig i att producera de data som ligger till grund för analysen (ibid.). Tydligast kommer detta till uttryck i intervjusituationen. Genom trianguleringen kan jag få distans till mina data och mönster i materialet kan framträda (ibid.). Men trianguleringen kan också ge en mer sammansatt bild av det fenomen jag vill beskriva, eftersom flera perspektiv läggs till varandra (Hoel 2000:13).

Trianguleringen i mitt material bygger på elevers utsagor, lärares utsagor och klassrumsobservation.

Klassrumsobservationen är inte bara viktig för trianguleringen utan också för att kunna ge en fyllig beskrivning, så kallad *thick description*, av hur själva kontexten för elevernas skrivande ser ut. Den fylliga beskrivningen, som är ytterligare en viktig princip för etnografisk forskning (Doheny-Farina & Odell 1985:504 f.), försöker jag även tillgodose genom att låta rösterna från de elever och lärare som är studiens subjekt få stort utrymme, där deras yttranden ofta finns kvar i sitt kommunikativa sammanhang.

## 4.1. Urval

I min studie följer jag tre klasser på NV-programmet, totalt 91 elever, under deras första kurs i svenska. Eleverna går på en relativt stor gymnasieskola, där ungefär hälften av dem kommer från skolans geografiska närområde. Eftersom fler elever ansökt om en plats på programmet än vad skolan erbjuder har eleverna fått sin plats i konkurrens med andra. Med andra ord har eleverna i studien gjort ett positivt val av skola och utbildning.

Valet av NV-elever bottenar egentligen i forskarskolans koppling till lärarlyftet, där jag i en tanke att utveckla den egna skolpraktiken ville lära mig mer om den elevgrupp jag själv oftast undervisar. Den gängse bilden av NV-elever är att de anpassar sig efter läraren och att de levererar det de uppfattar att läraren vill ha, i utbyte mot ett högt betyg. Jag ville gärna problematisera den bilden.

Jag är medveten om att valet av elever inte ger den spridning som ett mer representativt urval av elever från olika program hade kunnat ge. Samtidigt ligger mitt fokus på samspelet mellan elever och lärare och på vilken rörelsefrihet de har att positionera sig i relation till varandra och de ramar undervisning och styrdokument sätter, där jag med mitt upplägg får möjlighet att följa samma typ av elever med olika lärare i svenska. Relevanta studier att jämföra mina resultat med har dessutom följt samma elevgrupp (t.ex. Parmenius-Swärd 2008).

Bland de 91 eleverna har jag valt ut sex för intervju. Dessa elever kallar jag fokuselever. Valet av fokuselever har styrts av resultatet av två inledande enkäter. Här skiljer sig elevernas svar åt från varandra på ett sådant sätt att de inledningsvis i min studie får representera varsin av de sex olika diskurser om skrivande och skrivutveckling som mitt analysverktyg ger vid handen. Detta analysverktyg presenteras nedan i 4.3.

I min studie ingår även de två lärare som undervisar de tre aktuella klasserna i svenskämnet. En lärare, här kallad Cilla, undervisar klass 1 och den andra läraren, här kallad Sofia, undervisar både klass 2 och 3. Eftersom klass 2 och 3 har samma lärare ingår två lärare i materialet.

Båda har lång erfarenhet av läraryrket. De har varit anställda på skolan i över tio år. Generöst har de låtit mig ta tid från deras lektioner för att samla in material och de har flera gånger uttryckt sitt intresse för studien inför eleverna. Jag har fått ta del av såväl lektionsplaneringar som respons på elevuppsatser och har alltid känt mig välkommen in i deras klassrum.

Jag vill också gärna nämna att varken Cilla eller Sofia på förhand anmält intresse för att delta i denna studie, utan de tillfrågades eftersom de undervisade just de elever i svenska som jag var intresserad av att följa.

## **4.2. Material och materialinsamling**

Min analys bygger på en triangulering av elevers utsagor, lärares utsagor och klassrumsobservation. Som underlag för denna triangulering har jag följande huvudmaterial:

### **Elevers utsagor**

- Enkäter som genomförs med samtliga elever i början av studien. Enkät 2 genomförs även i slutet av läsåret och kommenteras kort i slutet av 5.4.4, i 5.5.3 och i inledningen av diskussionskapitlet.
- Loggböcker som samtliga elever i studien skriver vid fyra olika tillfällen under läsåret.
- Intervju med sex fokuselever vid två tillfällen – i mitten av kursen och i slutet av kursen.

### **Lärares utsagor**

- Intervju med de båda lärarna under andra halvan av höstterminen.

### **Klassrumsobservation**

- Fältanteckningar i samband med mina klassrumsobservationer.
- Loggböcker där eleverna kommenterar en aktuell skrivuppgift.
- Kort intervju med lärarna där lärarna kommenterar samma skrivuppgift.

För att förtydliga min indelning av materialet räknar jag alltså inte bara mina fältanteckningar till klassrumsobservationen, utan även de loggböcker som eleverna skriver för att kommentera en skrivuppgift de får under den period jag är i klassrummet, samt en kort intervju med lärarna, där de kommenterar samma skrivuppgift. Man skulle kanske kunna beskriva denna icketraditionella hantering av klassrumsobservationen som en triangulering i sig, vid sidan av den större.

I min beskrivning av klassrummet ingår även lärarrespons på den sista skrivuppgiften för respektive klass, liksom de lektionsplaneringar och uppgiftsbeskrivningar eleverna får under denna period, även om jag inte räknar det som mitt huvudmaterial.

Till huvudmaterialet i min studie räknas inte heller de elevtexter jag samlat in.

Elevtexternas funktion i min studie är att tjäna som underlag vid intervjuerna med fokuseleverna. Jag gör alltså inte någon textanalys av uppsatser i denna studie.

Mitt material och mina metoder för insamling presenteras nedan. Ordningföljden styrs av hur resultatkapitlet är disponerat i ett försök att underlätta för läsaren, och har alltså inte att göra med hur jag ser på olika materialkategoriers relevans i studien.

#### **4.2.1. Enkäter**

Under de första veckorna på gymnasiet låter jag klass 1, 2 och 3 svara på två enkäter.

I enkät 1, *Den texten blev riktigt bra*, ber jag samtliga elever i de tre klasserna beskriva en text från högstadiet som de blev extra nöjda med. Fokus ligger på frågor om vad eleverna anser gjorde texten bra och vilken betydelse ämnet, undervisningen och deras sätt att hantera skrivuppgiften hade för resultatet. Jag frågar också om vilken respons de fått från läraren och ber till sist eleverna att formulera råd för att bli en bättre skribent (se bilaga 1).

Svaren analyseras utifrån Ivaničs sex diskurser, som beskrivs i analysmetod 4.3. nedan.

Även den andra enkäten, *med fokus på skrivandet i svenska*, genomförs med samtliga elever i de tre klasserna. Enkäten innehåller sex frågor om skrivande i ämnet svenska. Till varje fråga finns sex bundna svarsalternativ, som knyter an till Ivaničs sex diskurser (se bilaga 2). Eleverna skall markera vilka tre alternativ de tycker är bäst med 1 för det bästa, 2 för det näst bästa och 3 för det tredje bästa alternativet.

Enkäten har utprovats med andra elever vid en förstudie.

Givetvis finns det en risk med bundna svarsalternativ vad gäller validiteten. ”Det erbjudna svarsalternativet är ju forskarens, och det är inte säkert att den svarande av sig själv ens tänkt i de banorna” (Rosengren & Arvidsson 2002:145). Detta problem hanterades genom att eleverna gavs möjlighet att formulera ett eget alternativ som de tyckte passade bättre som svar på frågan.

#### **4.2.2. Intervju med lärare**

De båda lärarna intervjuas en bit in på höstterminen. Intervjun är halvstrukturerad; jag har en intervjuguide men frågorna ställs inte i en bestämd ordningsföljd och inte heller alltid med exakt samma ordval. Det är snarare teman som täcks in där samtalets utveckling styr dispositionen (se bilaga 3). Den halvstrukturerade intervjun beskrivs närmare i Rosengren & Arvidsson (2002:138 ff.) Valet av intervjumetod styrs också av mitt val av ansats (se Phillips & Winther Jørgensen 2000:118). Frågor som förekommer i min intervjuguide är: Vilka skrivuppgifter har ni genomfört i klassen? Kan du beskriva hur ni gjorde? Har eleverna fått någon respons på texterna? Vilka skrivuppgifter planerar du framåt? Vad vill du att eleverna skall lära sig av dessa uppgifter?

Förutom att lärarna redogör både för den konkreta undervisningen och för sina föreställningar om skrivandets mål och mening är kontexten för intervjun att planera mina lektionsbesök, alltså min klassrumsobservation. Denna idé om att låta intervjun samtidigt vara ett planeringsmöte visar sig mindre lyckad. När vi kommer till det avsnittet av intervjun blir det bara en massa veckonummer och redogörelser för vad som sker när i undervisningen. Tankar om skrivande och skrivutveckling kommer främst fram när Sofia, som är den första lärare jag intervjuar, själv får berätta och beskriva. Därför har denna kontext för samtalet valts bort vid nästa intervju, den med Cilla.

Intervjuerna med lärarna bandas och transkriberas. Jag har valt en transkriptionsmodell där jag försöker ge transkriptionerna en skriftlig form samtidigt som vissa talspråkliga drag behållits så att deras sätt att uttrycka sig ändå finns kvar. ”En möjlig riktlinje för redigeringen, som gör rättvisa åt intervjupersonerna är att föreställa sig hur de själva skulle ha velat formulera sig i skrift. Utskrivaren översätter då på intervjupersonernas vägnar deras muntliga stil till skriftlig form, i harmoni med deras allmänna sätt att uttrycka sig” (Kvale 1997:156, se även Hoel 2000).

Valet av transkriptionsmodell gör det inte möjligt att i detalj studera intervjun som en social interaktion ur ett samtalsanalytiskt perspektiv. Jag är medveten om att både lärarna och jag i intervjusituationen såväl positionerar oss som låter oss positioneras i relation till varandra och att det är ett vanligt analysmaterial inom diskurspsykologin (se t.ex. Burr 2003:113). Jag har ändå valt bort möjligheten att göra en sådan analys framförallt för att praktiskt kunna analysera mönster i ett större antal utsagor. Pauser, upprepningar och vissa känslomässiga uttryck finns dock kvar i transkriptionen, eftersom de kan ge viss information vid tolkningen (Kvale 1997:156 f.).

I utdragen från dessa transkriptioner har jag valt att göra vissa understrykningar, i ett försök att underlätta läsningen genom att viktiga mönster på så sätt lyfts fram. Jag använder mig även av hakparentes med tre punkter. Inne i en replik markerar hakparentesen att ord i repliken saknas. Samma tecken mellan repliker markerar att det rör sig om olika repliker i intervjun. I de fall något sägs direkt före eller efter det yttrande jag valt ut har jag däremot inte markerat detta med hakparentes.

Lärarna intervjuas dessutom kort på vårterminen i samband med klassrumsobservationen. Denna intervju har jag valt att se som en del av min presentation av klassrummens skrivdiskurser. Därför beskrivs den i följande avsnitt.

### **4.2.3. Klassrumsobservation**

Som en del av trianguleringen av mitt material och för att ytterligare bidra till vad etnografisk forskning kallar ”thick description” (se t.ex. Doheny-Farina & Odell 1985:504 f.) genomför jag klassrumsobservationer under slutet av vårterminen. Jag är med på i stort sett alla svensklektioner under denna period för att få en bild av hur de båda lärarna organiserar sin undervisning i klassrummet, främst med avseende på skrivande. Eftersom skrivundervisningen däremot inte isoleras från annan undervisning hoppas jag också kunna ge en bild av den kontext som omger en viss skrivuppgift.

Totalt rör det sig om sex lektioner i klass 1, Cillas klass, fyra lektioner i klass 2 och fyra lektioner i klass 3, Sofias båda klasser.

Vid mina klassrumsbesök för jag fältanteckningar. Jag får också ta del av de lektionsplaneringar lärarna delar ut i klassen och de skriftliga instruktioner eleverna får för sina skrivuppgifter.

Jag väljer ut en av de skrivuppgifter som eleverna arbetar med under denna period som jag låter eleverna skriva om i sina loggböcker. Eleverna besvarar totalt sju frågor vid två tillfällen – inför att de ska skriva sin text (fråga 1–4) och efter att de skrivit sin text (fråga 5–7):

1. Vad är viktigast med den text du ska skriva?
2. Hur ska du göra för att skriva så bra som möjligt?
3. Vad är syftet med texten/uppgiften?
4. Vad tycker eller tänker du om uppgiften?
5. Vad är det för slags text du har skrivit? Vad utmärker en sådan text?

6. Vad tror du läraren kommer att tycka om din text?
7. Vad tycker du själv om din text?

Klass 1, Cillas klass, kommenterar skrivuppgiften ”Genreanalys” och klass 2 och 3, Sofias båda klasser, kommenterar skrivuppgiften ”Tidningsprojektet”.

Även lärarna, Cilla och Sofia, kommenterar dessa skrivuppgifter i en kort intervju där de besvarar de första fyra frågorna. Pronomenet ’du’ byts ut mot ’de’ i fråga 1 och 2. Dessa korta intervjuer bandas och transkriberas enligt samma principer som de längre intervjuerna ovan (4.2.2.).

Jag får också tillåtelse av elever och lärare att kopiera den sista skrivuppgiften som genomförs i kursen efter att den bedömts och kommenterats skriftligt av läraren. För klass 1 är det skrivuppgiften ”Genreanalys” och för klass 2 och 3 är det ett referatprov.

Det hade förstås varit intressant att ta del av lärarens respons på ”Tidningsprojektet” som är den skrivuppgift jag följer mer ingående. Här har emellertid läraren organiserat den skriftliga responsen på så sätt att de elever som så önskar kan maila sin lärare. Jag har därför inte kunnat ta del av lärarens skriftliga respons på just denna uppgift.

Valet av tidpunkt för klassrumsobservation styrdes delvis av ett intresse från min sida att undersöka om man på något sätt kunde märka en större anpassning bland eleverna till lärarens skrivdiskurs i samband med att betygssättningen närmade sig. Med resultatet i hand kan jag konstatera att den fördel det hade kunnat innebära till viss del överskuggas av att utrymmet för skrivundervisning tycktes krympa i slutet av kursen, både på grund av att schemat generellt är lite ”ryckigare” i maj månad med exempelvis lovdagar, friluftsdagar och nationella prov och på grund av att det tycktes infinna sig en viss stress där andra uppgifter som påbörjats måste hinna avslutas. Att följa ett mer renodlat skrivförlopp hade därmed sannolikt varit lättare under en annan period av läsåret.

#### **4.2.4. Loggböcker**

Jag låter samtliga elever skriva loggbok vid fyra olika tillfällen under läsåret, veckan före höstlovet, veckan före jullovet, veckan före påsklovet och veckan före sommarlovet. Vid varje tillfälle besvarar de två till tre frågor med anknytning till skrivundervisningen i svenska.

Vid det första loggbokstillfället handlar frågorna om vad eleverna tycker att de har lärt sig på gymnasiet om skrivande och om de tycker att skrivande på

gymnasiet skiljer sig åt från skrivande på högstadiet.

Vid det andra loggbokstillfället frågar jag eleverna dels om hur de arbetar med skrivuppgifter de får i svenska, dels om de har någon nytta av det de lär sig i svenska när de skriver i andra ämnen eller på fritiden.

Vid det tredje loggbokstillfället skriver eleverna om vilken roll de tillmäter skrivandet, i och utanför skolan. Dessutom får de frågan om det är viktigast att ha en egen stil eller att följa instruktioner när man skriver.

Vid det fjärde och sista loggbokstillfället handlar frågorna på olika sätt om respons (se bilaga 4).

Genom sina svar positionerar sig eleverna i relation till den syn på skrivande som möter dem i klassrummet och de skrivuppgifter de får inom svenskämnets ram.

Loggböckerna sammanställs för att identifiera mönster och teman i elevernas utsagor. Den bild som framträder sätter jag i första hand in i den ram Ivaničs beskrivning av sex olika skrivdiskurser ger, men jag försöker även vara öppen för nya teman som framträder i mitt material och som inte går att föra till en specifik diskurs (Phillips & Winther Jørgensen 2000:122).

Jag är också medveten om att vissa av frågorna kan styra elevernas svar mot en viss diskurs, till exempel öppnar sannolikt frågan om hur eleverna arbetar med sina skrivuppgifter i högre grad upp för svar som faller inom processdiskursen.

#### ***4.2.5. Intervju med fokuselever***

För att få en tydligare bild av elevers positionering i samband med skrivuppgifterna genomför jag intervjuer med vad jag valt att kalla fokuselever. De har valts ut i samband med analysen av de två inledande enkäterna för att de tycks representera olika sätt att positionera sig som skribenter i ämnet svenska. Eftersom Ivaničs sex diskurser har legat till grund för analysen har jag tillfrågat sex elever som i enkäterna representerar dessa sex diskurser.

De sex fokuseleverna intervjuas vid två tillfällen, första gången halvvägs in i A-kursen i svenska och andra gången mot slutet av kursen.

I den skriftliga förfrågan som eleverna fick om att delta i studien bad jag också om möjlighet att få kopiera texter de skriver i svenskämnet under året. I intervjuerna samtalar vi om dessa texter utifrån hur eleverna ser på dem. Vid första intervjutillfället, som genomförs i slutet av höstterminen, ber jag bland



annat eleverna att sortera texterna på olika sätt och motivera varför de anser att en text är bättre än en annan eller varför en text är viktigare än en annan. Vi samtalar också om likheter och skillnader mellan olika texter och arbetet med dem, hur eleverna anser att de har utvecklats under terminen, vilka frihetsgrader de ser i sitt skolskrivande samt vem de betraktar som mottagare av dessa texter (se bilaga 5).

Vid andra intervjutillfället, i maj, har jag med en förteckning över de texter eleverna har skrivit i svenska under hela läsåret. Eleverna har också med sig kopior på de texter de skrivit under vårterminen. I intervjun ber jag eleverna att bland annat välja ut den text de tycker är mest typisk för skrivandet i svenska och vilken av skrivuppgifterna de tyckt bäst om. Vi pratar också om krav som ställs på dem som skribenter och vad som är framgångsrikt skrivande i svenska – ibland i jämförelse med skrivandet på högstadiet, ibland i jämförelse med andra ämnen (se bilaga 6).

För att förtydliga elevtexternas roll i min studie används de alltså främst som underlag för intervjuerna men också i beskrivningen av klassrummens skrivdiskurser.

Liksom för lärarna är intervjun halvstrukturerad. De inspelade intervjuerna transkriberas också efter samma principer som lärarintervjuerna. Möjligen kan man hävda att intervjuerna med fokuselever i högre grad än intervjuerna med lärare kännetecknas av en asymmetri i rollfördelningen. Med min egen bakgrund som lärare kan Cilla och Sofia också se mig som en kollega, det kan aldrig eleverna göra. Jag är medveten om att jag som forskare sätter agendan och styr intervjun (se Kvale 1997:13) och att eleverna därmed också svarar på ett sätt de uppfattar som ändamålsenligt. Jag redovisar också ett exempel från en av intervjuerna där detta dilemma blir extra tydligt (fokuseleven Greger, avsnitt 5.5.4).

En annan vanlig invändning mot forskningsintervjun är att den är subjektiv och personberoende. Kvale menar tvärtom att just detta är själva styrkan i metoden: ”att den kan fånga en mängd olika personers uppfattningar och ge en bild av en mångsidig och kontroversiell mänsklig värld” (1997:14). Det är också min förhoppning att upplägget av min studie ska kunna avtäcka de föreställningar mina informanter har om skrivande och skrivutveckling.

Som tolkningsram för dessa föreställningar använder jag Ivaničs analysverktyg (2004) som beskrivs i nästa avsnitt.

### 4.3. Analysverktyg – Ivaničs sex diskurser om skrivande

Roz Ivanič har i sin artikel *Discourses of Writing and Learning to Write* (2004) utvecklat ett analytiskt ramverk för skrivforskning som bygger såväl på teorier om språk och litteracitet som på pedagogisk praktik. Ramverket består av sex diskurser om skrivande som Ivanič identifierat (i det anglosaxiska området) för hur vi ser på skrivande, skrivutveckling, skrivundervisning och texters kvaliteter.

Dessa diskurser kan förvisso till viss del kombineras och de kan också variera med texttyp, vilket Ivanič menar till stor del har sin grund i att lärare ofta är eklektiker. Men i en specifik kontext kan man ändå se att lärare positionerat sig i en viss diskurs (ibid:226 f.).

Genom sina yttranden – muntliga och skriftliga – intar därmed eleverna och lärarna i min studie en bestämd position i förhållande till de diskurser som står till buds i den konkreta situation de befinner sig i.

Ivanič framhåller att ramverket med de sex skrivdiskurserna har visat sig fungera, såväl för att analysera intervjudata där lärare berättar om sin skrivundervisning som för analys av lärares klassrumspraktik (ibid:240).

Förutom att diskurserna alltså uttrycker olika föreställningar om skrivande, skrivutveckling, skrivundervisning och texters kvaliteter fokuserar även, menar Ivanič, varje diskurs olika dimensioner av själva skrivandet. Hon utgår här från Faircloughs språkmodell, (1989:25, 1992:73, *A multi-layered view of language*) där Ivanič lägger till en fjärde dimension, individen. Språkmodellen kommer därmed att bestå av följande fyra dimensioner: texten, individens kognitiva processer, själva skrivhändelsen, och den sociokulturella eller politiska kontexten för skrivandet. Dessa olika dimensioner får betydelse för vad som betonas i skrivundervisningen och för hur vi talar om och ser på skrivande. I sin beskrivning kopplar också Ivanič de sex diskurserna till olika skrivpedagogiska metoder eller modeller och till forskare som förespråkat dessa.

I följande avsnitt sammanfattar jag var och en av de sex skrivdiskurserna.

Liberg (2009) har gjort en liknande sammanfattning av Ivaničs artikel, där hon även lyfter fram hur själva skrivinläringen ser ut inom respektive diskurs.

Eftersom min studie handlar om skrivande i svenska på gymnasiet ligger istället tonvikten på delar i modellen som har med skrivutveckling att göra.

Efter beskrivningen av respektive diskurs gör jag en koppling till kursplaner och måldokument för svenskämnet, för att visa att dessa diskurser inte enbart är verksamma i det anglosaxiska språkområdet, utan att de också är närvarande i den svenska skolkontexten.

### **4.3.1. Färdighetsdiskursen**

Den nivå eller det lager som är i fokus i färdighetsdiskursen är själva texten och framförallt dess formsida. Språket ses som ett neutralt redskap för allt slags skrivande och skrivutveckling handlar alltså om att tillägna sig ett antal lingvistiska färdigheter eller regler såväl på ordnivå, som på meningsbyggnads- eller dispositionsnivå. Den välformulerade texten och korrektheten är det som eftersträvas och för att nå dit får eleverna explicit undervisning. Förutom att undervisningen ska hjälpa eleverna att reproducera vad läraren går igenom är grammatikundervisning relativt vanlig i denna diskurs. Färdighetsdiskursen har också tydliga kopplingar till akademiskt skrivande. (Ivanič 2004:228 med hänvisning till Lea & Street. För en svensk kontext se t.ex. Ask 2007)

Även om färdighetsdiskursen framförallt dominerade skrivundervisningen fram till 50-talet finns den fortfarande kvar som en del av kursplanen. I kursplanen för Svenska A anges exempelvis som mål att eleverna efter avslutad kurs ska "kunna tillämpa grundläggande regler för språkets bruk och byggnad". Vidare står bland kriterierna för betyget Väl godkänt: "Eleven skriver i huvudsak korrekt...". Många lärare kombinerar också, enligt Ivanič, ofta denna diskurs med senare skrivpedagogiska modeller, framförallt där skrivande av olika texttyper har en framträdande roll (2004:227 f.).

### **4.3.2. Kreativitetsdiskursen**

I kreativitetsdiskursen aktualiseras två dimensioner av skrivandet, både texten och individens kognitiva processer. Men till skillnad från färdighetsdiskursen är det inte textens formsida utan dess innehållssida som avses. Allt skrivande tar sin utgångspunkt i individens kreativa förmåga. Därför måste också skrivandet utgå från ämnen som intresserar och engagerar skribenten. Den personliga rösten är viktig och många gånger har texten sitt ursprung i personliga erfarenheter. Skribenten ses i princip som en författare varför textens kvalitet handlar om hur väl budskap och innehåll förmår engagera sin mottagare. En personlig stil eller ett personligt uttryck är också något som kan belönas, liksom textens litterära kvaliteter. Inläringen sker i huvudsak implicit, främst med hjälp av litterära förebilder. Därför är det vanligt att skrivande kopplas till läsning i denna diskurs. Det finns även en övertygelse om att man utvecklar sitt skrivande genom att få tillfälle att skriva ofta.

En förgrundsgestalt för denna diskurs är Peter Elbow, som påverkade den skrivpedagogiska debatten under 70-talet med sina tankar om att kunna stärka elever från svagare grupper genom att göra allas erfarenhet lika viktig (se t.ex. Elbow 1973). Diskursen kritiserar ofta för att inte förbereda eleverna för det

”verkliga skrivandet” utanför skolan samt för att cementera de skillnader som finns i elevernas språkliga bakgrund.

Liksom färdighetsdiskursen kan spåras i kursplanen finns också tankar om skrivande som kan föras till kreativitetsdiskursen där. I kursplanen för Svenska A framgår det tydligt att undervisningen ska utgå från texter och förhållanden som är viktiga eller relevanta ”för eleven själv”. I beskrivningen av svenskämnetns karaktär och uppbyggnad står också exempelvis: ”Att läsa, skriva, tala, se och lyssna blir meningsfullt när personliga [...] frågor behandlas i undervisningen”. Kopplingen mellan läsning av skönlitteratur och elevens kreativa förmåga skrivs också fram på olika sätt, bland annat i *Mål att sträva mot*: ”Skolan skall i sin undervisning i svenska sträva efter att eleven utvecklar sin fantasi och lust att lära genom att tillägna sig skönlitteratur...”.

Ibland kallas skrivande inom denna diskurs för processskrivande, vilket Ivanič menar är förvirrande (2004: 230), eftersom diskursen inte alls fokuserar på det förhållningssätt till skrivande som i en svensk kontext skulle kallas skrivprocess och som mer handlar om det praktiska skrivandets process. Processdiskursen beskrivs i nästa avsnitt.

### **4.3.3. Processdiskursen**

Med processdiskursen växlar perspektivet från ett produkt- till ett processtänkande, eftersom det inte längre är texten utan individens kognitiva och mentala processer samt själva skrivhändelsen som står i centrum. Skrivande handlar både om en inre mental process där skrivandet ses som ett redskap att få syn på och formulera sina tankar men också om en yttre process där ett slags skrivandets hantverk som har sin grund i 70-talets psykolingvistiska modell för skrivande styr producerandet av text. De inre mentala processerna kan vi inte komma åt med undervisning men själva skrivhändelsen styrs av en mycket konkret praktik där planering, disposition, utkast, respons och bearbetning av texten utgör en slags färdigheter som eleverna skall tillägna sig.

Man tänker sig att textens kvalitet är beroende av hur väl eleven behärskar dessa inre och yttre processer. Ivanič anger dock inga bedömningskriterier för denna diskurs, vilket jag återkommer till i avsnitt 4.3.7.

Processdiskursen är kanske den diskurs som är mest explicit formulerad i kursplanen i svenska A, där det i betygskriterierna för Väl godkänt står: ”Eleven tillämpar i sitt skrivande sin kunskap om hur en skrivprocess går till”. Bland målen för Svenska A finns också en formulering som skulle kunna stå för de inre mentala processerna: ”Eleven skall kunna använda skrivandet som ett medel för att utveckla tänkande och lärande”.

#### **4.3.4. Genrediskursen**

I genrediskursen är åter produkten i fokus, men eftersom texterna kopplas till sin sociala kontext kommer de att se olika ut lingvistiskt beroende på syfte och sammanhang. Det utvecklas därmed olika texttyper eller genrer. Genom att behärska texttyper eller genrer kan man som skribent uppnå specifika syften med sitt skrivande. Som Liberg skriver: ”Det viktigaste är att som deltagare kunna gå in i olika språkhändelser där texterna formats av sina sociala sammanhang” (2009:18). På så sätt spänner genrediskursen över alla de tre innersta lagren av Faircloughs språkmodell.

Målet för skrivandet är alltså att kunna hantera ett antal texttyper eller genrer och att förstå i vilken social kontext de hör hemma, att kunna skriva ändamålsenligt. För att lära sig skriva ändamålsenligt behöver eleverna undervisning. Som modell för skrivundervisning inom denna diskurs refereras ofta till den australiska genrepädagogiken där exempeltexter är viktiga, men till skillnad från den roll exempeltexter har för skrivandet i kreativitetsdiskursen används de ofta som underlag för explicit analys av en specifik texttyp för att i förlängningen tjäna som stöd för att självständigt kunna producera denna texttyp (Martin & Rose 2005). Därmed kan man säga att eleverna snarare konstruerar än komponerar sina texter. Företrädare för genrediskursen menar också att det finns viktigare genrer att lära ut än andra. Dessa genrer måste alla barn oavsett bakgrund få tillgång till.

Genrediskursen framträder i målen för A-kursen i svenska när det står att eleven ska skriva ”på ett sätt som är anpassat efter situationen och mottagaren” och i betygskriterierna för Väl godkänt att eleverna ska skriva korrekt ”såväl berättande som utredande texter”. En utveckling av detta finns under *Ämnets syfte*: ”Inom svenskämnet skall eleverna få rikligt med tillfällen att använda och utveckla sina färdigheter i att [...] skriva och att möta olika texter” och vidare i *Mål att sträva mot*: ”Skolan skall i sin undervisning i svenska sträva efter att eleven [...] får pröva olika texttyper [...]”. Fokus på hur väl elever hanterar olika texttyper vill jag också påstå utgör huvudinnehållet i det nationella provet i svenska på gymnasieskolan.

#### **4.3.5. Diskursen om sociala praktiker**

I diskursen om sociala praktiker står verkligen själva skrivhändelsen i centrum. Centralt i diskursen är uppfattningen att skrivande styrs av en vilja eller ett behov av att kommunicera och att denna kommunikation alltid är del av en

social kontext. Alla texter skrivs med ett bestämt syfte och för en specifik mottagare. Själva skrivandet sätts också in i ett större sammanhang där skrivandet inte stannar innanför skolans väggar utan på olika sätt kopplas till ”verkligheten” – till vardagen och samhället utanför. Med sina rötter i New Literacy Studies som intresserar sig för språket i människors vardag finns i denna diskurs en tanke om att vi utvecklar vårt språk genom att delta i och skolas in i sammanhang som är meningsfulla för oss och där vi använder språket (se t.ex. Street 2003). Språkutvecklingen sker därmed i huvudsak implicit, vilket påverkar synen på undervisning och lärarens betydelse. Ivanič identifierar emellertid tre olika vägar som denna diskurs kan ta i klassrummet.

För det första kan skrivundervisningen utgå från en mer funktionell syn på ett meningsfullt skrivande, där det viktigaste är att skapa adekvata skrivuppgifter, kopplade till livet utanför skolan. Krav som skulle ha ställts på texten i ”verkligheten” eller i en verklig kontext lyfts då fram. På så sätt för man också in ett färdighetstänkande i diskursen, där läraren har ett tydligt ansvar för att göra eleverna uppmärksamma på vad som är ett effektivt och framgångsrikt skrivande inom en specifik social praktik. Kontexten kan vara verklig eller simulerad.

För det andra kan fokus ligga på att kommunicera i ett meningsfullt sammanhang. Lärarens roll blir då snarast att försöka identifiera sådana situationer även i skolan. Här nämner Ivanič till exempel att använda skrivandet som ett redskap för lärande och att utnyttja IT, för att skapa autentiska skrivsituationer. Men läraren kan också försöka bygga upp en slags skrivargemenskap i klassrummet.

För det tredje kan man försöka göra eleverna uppmärksamma på vad som är framgångsrikt skrivande inom en viss kontext genom att låta dem bli som etnografer, skriver Ivanič. Eleverna uppmanas att observera, dokumentera och analysera vad som gör kommunikationen i en viss situation effektiv.

I styrdokumentet återfinns föreställningar om skrivande som relaterar till denna diskurs främst i tanken om att skrivandet ska utgå från elevernas behov av att kommunicera. I beskrivningen av ämnet karaktär och uppbyggnad står bl.a. om svenska A: ”Tyngdpunkten ligger på elevens behov att kommunicera i tal och skrift”. I samma text slår man fast: ”Svenska är ett kommunikationsämne”.

#### **4.3.6. Den sociopolitiska diskursen**

Den sociopolitiska diskursen har mycket gemensamt med ovanstående, men här betonas maktperspektivet tydligare samt språkets roll för identiteten. Det är det yttersta lagret i språkmodellen som dominerar och därmed frågar om de sociokulturella och politiska villkoren för skrivandet.

Som elev ska du lära dig att ha ett kritiskt förhållningssätt såväl till text och skrivande som till samhället i stort. Detta förhållningssätt utvecklas genom att frågor om politik, makt, samhälle och individ uppmärksammas och relateras till hur de bidrar till att forma en text. Syftet med undervisningen kan man kanske kort beskriva som att utveckla en kritisk litteracitet, där eleverna blir medvetna om vilka val som står till buds och att de val de gör i sitt skrivande kommer att påverka hur deras text bemöts. Genom att inse hur vi som individer är del av diskurser, kan vi både utnyttja dem och utmana dem. Att skriva är alltså att positionera sig, också som individ och samhällsmedborgare.

Att utveckla en kritisk litteracitet är något som framförallt betonas i B-kursen i svenska. ”I kursen accentueras starkare hur språket och de texter som läses speglar sin tid och rådande samhällsförhållanden. Svenska B har jämfört med Svenska A en mer analytisk inriktning och ger eleverna möjligheter att utveckla en förståelse av både skrift- och bildbaserade texters djupare innebörd”. Samtidigt menar jag att detta är den skrivpedagogiska diskurs som är svagast artikulerad i styrdokumentet för ämnet svenska.

#### **4.3.7. Avslutande metodologiska överväganden**

I min sammanfattning av Ivaničs artikel om de sex skrivdiskurserna försöker jag beskriva vilka föreställningar om skrivande, skrivutveckling, skrivundervisning och texters kvaliteter som kommer till uttryck i respektive diskurs. Just den sista punkten, texters kvaliteter, visar sig problematisk för tre av diskurserna. För diskurs 3 (processdiskursen), diskurs 5 (diskursen om sociala praktiker) och diskurs 6 (den sociopolitiska diskursen) har Ivanič svårt att identifiera bedömningskriterier som fungerar i skolskrivandets praktik.

Inom processdiskursen tänker man sig att textens kvalitet är beroende av hur väl eleven behärskar dessa inre och yttre processer. Ivanič är dock tveksam till att bedöma processer. Hon menar att processen ska vara ett verktyg för att förbättra slutprodukten och kan därmed inte vara ett mål i sig. En elev kan ha arbetat bra med processen utan att det egentligen märks på textens kvalitet (Ivanič 2004:231 f.). Ivanič anger inte heller några bedömningskriterier för denna diskurs, utan sätter bara ett frågetecken (ibid:225).

Problemet med att bedöma texter utifrån diskursen om sociala praktiker,

diskurs 5, bottnar i hur man som lärare ska kunna bedöma om en text är effektiv, alltså om skribenten uppnår sitt syfte eller sitt mål med texten, då läraren sällan är den tänkte mottagaren. Är det till exempel en effektiv insändare eleven har skrivit eller inte? Delvis löses detta problem av att bedömningskriterier som hämtar sin näring ur färdighetsdiskursen får gälla även här, genom att en funktionell syn på skrivande ställs i fokus, där krav som skulle ha ställts i en verklig kontext också ställs på elevuppsatser.

Även för den sociopolitiska diskursen, diskurs 6, blir bedömningsfrågan problematisk. Finns det bättre lösningar än andra? Om svaret är ja, innebär det i sin tur att dessa ”bättre” lösningar gynnar vissa elever och inte andra. Ivanič frågar sig om texter möjligtvis skulle kunna bedömas utifrån vilket socialt ansvar skribenten tar för att bidra till att skapa och upprätthålla en jämlik kommunikation.

Dessa luckor i Ivaničs matris innebär i praktiken att jag inte skulle kunna avgöra om en elev eller lärare positionerar sig i processdiskursen eller i den sociopolitiska diskursen om jag i själva analysarbetet skulle isolera utsagor som enbart handlar om bedömning av texters kvaliteter. Samtidigt skulle man i en analys förvisso också kunna tolka svårigheter i att beskriva texters kvaliteter som ett tecken på att eleven eller läraren ifråga sannolikt positionerar sig främst i någon av dessa båda diskurser, eller möjligtvis i diskursen om sociala praktiker, även om Ivanič själv föreslår att man här kan förvänta sig en orientering mot de kriterier som gäller för färdighetsdiskursen vid bedömningen av texters kvaliteter.

Dessa invändningar till trots är det min förhoppning att beskrivningen av mitt analysverktyg ska vara sådant att det räcker till som underlag för att visa hur jag gjort min bedömning av hur deltagarna i min studie positionerar sig i dessa diskurser om skrivande. Jag är medveten om att analysen inte är gjord efter en strikt lingvistisk modell, även om vissa ord direkt signalerar en viss diskurs (ibid:232). Jag söker snarare efter mönster i elevernas och lärarnas utsagor, där vissa diskurser tydligare än andra står i förgrunden för informanternas föreställningar och agerande. Även om analysarbetet i sig gör att vissa utsagor väljs ut framför andra har jag ändå försökt att inte vara tendentiös i mitt urval. Ambitionen är förstås att ge en rättvisande bild av mitt material.

För att läsaren ska ges möjlighet att göra en bedömning av validiteten i min analys har jag dels valt att ge mitt empiriska material stort utrymme, dels försökt att återge hur själva processen från ax till limpa har sett ut. Marie Carlson (2002, kap. 2) diskuterar utförligt denna hållning som hon menar handlar om att ”synliggöra forskningens produktionsprocesser” (ibid:70, se även Phillips & Winther Jørgensen 2000:122 f. för ett liknande resonemang).



Mina övriga metodologiska frågor handlar främst om min roll som forskare med avseende på min egen lärarbakgrund.

Ett välkänt dilemma när lärare bedriver forskning inom det egna praxisfältet är den förförståelse jag tar med mig in i forskningsprocessen. Även om det egentligen är ett dilemma som varje forskare måste förhålla sig till (se t.ex. Carlson 2002:53 f.) uppmärksammas problemet särskilt ofta just i min situation.

Jag har förstås också en föreställning om vad skrivande och skrivutveckling är, men genom att konsekvent lägga Ivaničs raster över mitt material tror jag mig ha fått den distans till min egen praktik som är nödvändig för att kunna producera ny kunskap om skolans skrivande (Phillips & Winther Jørgensen 2000:154).

Trots mina tjugo år i klassrummet med liknande elever hade jag ändå aldrig kunnat föreställa mig att det fanns en sådan uttalad mångfald av föreställningar om skrivande hos dessa elever.

Jag anser därför att mitt analysverktyg har tjänat sitt syfte väl genom att synliggöra vad elever och lärare väljer att prioritera och sätta i förgrunden i sina föreställningar om skrivande och skrivutveckling.

#### **4.4. Etiska överväganden**

Jag är medveten om att den utförliga redovisningen av elevers och lärares utsagor möjligtvis kan försvåra anonymiseringen av deltagarna. Sannolikt kan de båda lärarna, men eventuellt även de sex fokuseleverna känna igen sig själva i texten. Eftersom lärarna är knutna till ett visst program skulle de också vara möjliga att identifiera för en utomstående om beskrivningen av skolan görs för utförlig. För att i möjligaste mån tillgodose konfidentialitetskravet har jag därför varit avsiktligt knapphändig här.

Fokuselever och lärare har fått fingerade namn, där information om kön behållits. Övriga elever har fått ett nummer. Jag har informerat såväl elever som föräldrar, men bara inhämtat samtycke från eleverna, eftersom de är över 15 år. För fokuseleverna har samtyckeskravet formaliserats med skriftlig information och underskrift medan jag för övriga elever tolkat valet att delta eller att avstå från att fylla i enkäter eller loggböcker som ett sätt att ge sitt godkännande till medverkan. Vid materialinsamlingen har samtliga elever informerats om rätten att själva bestämma om sitt deltagande och om rätten att avstå från fortsatt medverkan i studien. Det insamlade materialet har enbart används för forskningsändamål. Jag anser därmed att jag tillgodosett de fyra allmänna krav som gäller för god forskningsetik inom humanistisk-samhällsvetenskaplig

forskning (Vetenskapsrådet 2002).

Förutom att följa de riktlinjer Vetenskapsrådet ställt upp för god forskningsetik, finns det en stark önskan om att inte bidra till en bristdiskurs. Kanske beror den forskningströtthet eller det ointresse som skolor uttrycker för att delta i undersökningar (Sofia Ask, 2009-11-17) inte enbart på att vi har varit och samlat material och ”stört” undervisningen eller att lärare tycker att de har svårt att praktiskt använda de resultat som publiceras inom fältet, utan också på att de lärare som väljer att delta så ofta framstår i dålig dager. Det är lärarnas tillkortakommanden som skrivs fram snarare än deras förtjänster. Givetvis tror jag inte att det varit forskarnas avsikt, utan att de precis som jag önskar att våra forskningsresultat ska bidra till att utveckla den verksamhet vi studerar. Samtidigt tycker jag alltså att man som Karlsson (2006) kan koppla det s.k. forskningskravet till de forskningsetiska principerna på följande vis: ”Ett sätt att förstå detta är att man inte bör missbruka det förtroende man åtnjuter genom att framställa personerna eller verksamheten på ett negativt eller nedlåtande sätt” (s. 160). Denna strävan gäller förstås både lärare och elever i min studie.

## 5. Resultat

Fokus i min studie ligger på 91 elever i tre klasser och deras sätt att förhålla sig till skolskrivandets diskurser. Därför kommer jag först kort att presentera de 91 NV-elever som påbörjar sin första kurs i svenska på Solängsgymnasiet denna hösttermin. Här kartlägger jag med hjälp av två enkäter vilka diskurser om skrivande eleverna tar med sig in i gymnasiets klassrum. Jag presenterar också de sex fokuseleverna och deras positioneringar i relation till denna del av materialet.

Därefter möter vi de båda lärarna – Cilla som undervisar i klass 1 och Sofia som undervisar i klass 2 och 3 – innan vi får ta del av den gemensamma arenan, klassrummet, där Cilla och Sofia organiserar undervisningen utifrån sina idéer om skrivandets mål och mening.

Man kan se klassrummet som ett dansgolv dit eleverna kommer med sina föreställningar om hur man dansar och med preferenser för vissa danser och där lärarna bjuder upp. Hur väl lärarnas val av dans passar de elever som bjuds upp visar sig i elevernas loggböcker, både de som samtliga skriver under den period jag är i klassrummen, där eleverna besvarar sju frågor om en aktuell skrivuppgift, och de loggböcker som skrivs vid fyra olika tillfällen under året och som tar ett bredare grepp om skrivande och skrivundervisning.

För att ytterligare fördjupa den bild av mångfald som framträder i elevernas loggböcker, har jag också följt sex fokuselever och vid två tillfällen intervjuat dem om hur de ser på sig själva som skribenter. Fokuseleverna representerar varsin av de sex diskurser Ivanič (2004) identifierat.

### 5.1. Elevernas första positioneringar

Under de första veckorna på gymnasiet låter jag klass 1, 2 och 3 svara på två enkäter. I den första enkäten ber jag eleverna beskriva en text från högstadiet som de blev extra nöjda med. De får bland annat svara på frågor om vad de tyckte gjorde texten bra och om hur de arbetade med texten. Som avslutande fråga ber jag dem formulera sina bästa råd för att bli en bättre skribent. Den andra enkäten innehåller bundna svarsalternativ som knyter an till Ivaničs sex diskurser. Här har eleverna också möjlighet att formulera ett eget alternativ, till

de svar som jag ger dem att välja mellan. Få elever utnyttjar denna möjlighet.

### ***5.1.1. Kreativitetsdiskursens och processdiskursens dominans***

De flesta svaren i enkät 1 knyter an till kreativitetsdiskursen och processdiskursen. Eleverna menar att en bra text kännetecknas av att den är personlig och inspirerande att läsa. Den kan vara fantasifull och spännande eller hämta sitt innehåll ur något självupplevt. Det viktiga är att man är kreativ och känner engagemang för sitt ämne. Elev 5 skriver till exempel: ”Tänk nytt, gör något nytt. Man kommer aldrig först i andras fotspår”. Det generellt viktigaste rådet är att läsa många böcker. Många tycker också att man blir bättre på att skriva genom att öva på att skriva. Andra lyfter fram att det viktigt att läsaren blir intresserad. Dessa är alla tankar som återfinns i kreativitetsdiskursen.

Svar som knyter an till processdiskursen handlar ofta om själva arbetet med texten och hur viktigt det är att planera och disponera, att göra tankekartor och ta god tid på sig att tänka igenom uppgiften. Så här skriver elev 56 om varför hennes text blev så bra: ”Jag använde mig av väldigt mycket beskrivningar och hade innan jag började gjort en mind map, så jag visste precis vad jag skulle skriva”.

En del elever ger också råd som har med språkriktighet att göra och som närmast hör hemma i färdighetsdiskursen, till exempel elev 32 som skriver: ”Läs mycket. Genom det kan man se hur författarna använder ord och meningar. Även när man sätter punkt och inte. Lyssna även på lärarens grammatiska genomgångar”. Oftast är dessa råd om språkriktighet inbakade i andra råd, som i exemplet ovan. Råd som enbart gäller korrekthet är ovanliga.

Några elever skriver också att det är viktigt att läsa och öva sig på att skriva olika slags texter, en bärande tanke i genrediskursen. Ytterligare någon menar att det är viktigt att man ”brinner för” det man skriver. Här kan man spåra ett engagemang som kanske snarast skulle kunna höra hemma i den sociopolitiska diskursen.

Samtidigt som det alltså finns en viss spridning bland svaren tycks kreativitetsdiskursen och processdiskursen dominera de föreställningar om skrivande eleverna i min studie har när de börjar på gymnasiet. Ibland förekommer också en kombination av de båda diskurserna som i de råd elev 74 ger och som jag tycker sammanfattar huvudinnehållet i elevernas svar i den inledande enkäten: ”Jag har inga direkta råd men att skriva något man själv upplevt eller som berör en gör att det blir mer spännande och intressant. Även

att göra upp hur berättelsen ska se ut genom t.ex. en tankekarta”. Det är i och för sig inget oväntat resultat. Flera undersökningar visar att kreativitetsdiskursen med berättelsen i centrum har en stark ställning i grundskolans senare år (se t.ex. Brorsson 2007 eller Berge 2005, för liknande beskrivningar se även Parmenius-Swärd 2008:84 ff. Nyström 2000:238). Dessutom har synen på skrivandet som en process med faser som att inventera, planera och redigera haft ett mycket stort inflytande på svensk skrivpedagogik sedan mitten av 80-talet. (se t.ex. Nyström 2000:17 f., Boglind 1999:21, 125 eller Strömquist bl.a. 1989, 1994)

Kreativitetsdiskursens och processdiskursens dominans bekräftas också av enkät 2. Denna enkät har till skillnad från enkät 1 bundna svarsalternativ. För att anses positionera sig i någon av de sex diskurserna har jag krävt att eleverna på minst fem av de sex frågorna ska välja svar som representerar denna diskurs. I min sammanställning har jag konstruerat ett poängsystem där antalet gånger en elev valt en diskurs ger ett poäng. Eftersom det är sex frågor blir det maximalt 6 poäng. Dessutom ger det alternativ eleven valt i första hand tre poäng, det eleven valt i andra hand två poäng och det eleven valt i tredje hand en poäng. Om en elev väljer samma diskurs i första hand på alla sex frågorna blir det ytterligare 18 poäng. Den maximala poängen för en diskurs är alltså 24 poäng,  $6 + (3 \times 6) = 24$ .

För att konkretisera detta poängsystem redovisar jag svaren för Elev 27.

Fråga	3p	2p	1p
1	diskurs 2	diskurs 4	diskurs 3
2	diskurs 6	diskurs 3	diskurs 2
3	diskurs 3	diskurs 6	diskurs 5
4	diskurs 2	diskurs 6	diskurs 1
5	diskurs 3	diskurs 6	diskurs 2
6	diskurs 2	diskurs 3	diskurs 4

Totalt

Diskurs 1 (färdighetsdiskursen)  $1 + 1 = 2$  p

Diskurs 2 (kreativitetsdiskursen)  $5 + 11 = 16$  p

Diskurs 3 (processdiskursen)  $5 + 11 = 16$  p

Diskurs 4 (genrediskursen)  $2 + 3 = 5$  p

Diskurs 5 (diskursen om sociala praktiker)  $1 + 1 = 2$  p

Diskurs 6 (den sociopolitiska diskursen)  $4 + 9 = 13$  p

För just den här eleven hade det inte spelat någon roll om jag tagit bort de poäng som eleven får varje gång hon väljer en diskurs (den siffra som står före plustecknet), men för många andra elever har det visat sig att samstämmigheten mellan enkät 1 och 2 blir större om det också tillmäts en viss betydelse att

samma diskurs väljs flera gånger.

Anledningarna till varför jag valt svaren från elev 27 är flera. För det första vill jag visa att jag har elever i mitt material som inte renodlat går att föra till en enda diskurs. Även i enkät 1, ”Den texten blev riktigt bra”, ger elev 27 svar som både kan föras till kreativitetsdiskursen och till processdiskursen. Hon anser till exempel att det som gjorde hennes text så bra var att hon verkligen lade ner tid på texten och skrev utkast och mallar (processdiskursen). Samtidigt är hennes bästa råd för att bli en bättre skribent att skriva om något som man tycker om (kreativitetsdiskursen). Dessa båda diskurser förekommer sedan sida vid sida genom hennes loggbok. För det andra vill jag peka på en kombination av diskurser där mönstret 2, 3 och 6 är relativt vanligt. Diskurserna 1, 4 och 5 väljer elev 27 nästan uteslutande bara i sista hand. Det tycks också finnas en svag koppling där elever som väljer diskurs 1 gör det i kombination med diskurs 4. Jag får anledning att återkomma till dessa kombinationer i avsnitt 6.4. För det tredje och sista vill jag också visa att även om många elever väljer de svarsalternativ som går att föra till processdiskursen är det ovanligt att processdiskursen är den diskurs som för en enskild elev får flest antal poäng. Precis som för enkät 1 dominerar kreativitetsdiskursen, men det är ändå tydligt att eleverna väljer svar som går att föra till processdiskursen i andra hand. Om man rangordnar de diskurser eleverna väljer i sina svar på enkät 2 får man följande resultat (Observera att poängskalan är omvänd):

1. Diskurs 2 (10 p.) Kreativitetsdiskursen
2. Diskurs 3 (13 p.) Processdiskursen
3. Diskurs 4 (20 p.) Genrediskursen
4. Diskurs 6 (22 p.) Den sociopolitiska diskursen
5. Diskurs 1 (28 p.) Färdighetsdiskursen
6. Diskurs 5 (32 p.) Diskursen om sociala praktiker

Eleverna väljer alltså i första hand de svarsalternativ som har fått representera kreativitetsdiskursen och processdiskursen.

För att ytterligare belysa vad en elev kan tänkas svara på enkät 2 redovisar jag de svar Elev 80 har valt i första hand och som jag anser passar in på Ivaničs beskrivning av kreativitetsdiskursen (diskurs 2) sedd ur ett elevperspektiv.

1. När skriver du som bäst?  
När jag får skriva om något som verkligen angår mig.
2. Vad stämmer bäst in på ditt sätt att skriva?  
Jag utgår från mina egna tankar och erfarenheter och försöker skriva personligt.
3. Vad vill du helst höra om din text?

Att texten har ett personligt innehåll och språk.

4. Hur utvecklar man sitt skrivande på bästa sätt?  
Genom att läsa och skriva mycket.

5. Vilken skrivuppgift vill du helst få i svenskan?  
Alla barn borde ha rätt till en kompis.

6. Vilket råd tycker du är viktigast?  
Utnyttja din kreativitet.

Även om kreativitetsdiskursen och processdiskursen dominerar i elevernas svar när de påbörjar sin gymnasieutbildning finns det också andra röster i materialet.

Tydliga förändringar i hur eleverna i mina tre klasser positionerar sig i relation till skolans diskurser om skrivande följer jag främst i deras loggböcker (se avsnitt 5.4), men för att också låta de andras röster höras har jag valt ut sex fokuselever som representerar var och en av Ivaničs sex diskurser om skrivande och skrivutveckling. Nedan presenterar jag dem, först i relation till denna del av materialet och sedan genom att kort visa hur de positionerar sig i den första enkäten.

### ***5.1.2. Presentation av de sex fokuseleverna***

Eftersom resultatet av både enkät 1 och 2 ligger till grund för hur jag valt ut mina fokuselever presenteras de först i relation till denna del av materialet:

1. Fredrik (Färdighetsdiskursen): I materialet finns bara en handfull elever som i enkät 1 och 2 positionerar sig i denna diskurs.
2. Kerstin (Kreativitetsdiskursen): I denna diskurs positionerar sig alltså de flesta eleverna i enkät 1 och 2. En dryg tredjedel av de 91 eleverna tycks ha med sig denna diskurs till gymnasiet.
3. Rosa (Processdiskursen): Även processdiskursen är en ganska vanlig positionering bland eleverna i studien och representeras av en knapp fjärdedel av de tillfrågade.
4. Greger (Genrediskursen): Ett tiotal elever positionerar sig i denna diskurs i de båda första enkäterna.
5. Patrik (Diskursen om sociala praktiker): Denna diskurs är den minst förekommande i mitt material. Det finns ingen elev som i båda enkäterna positionerar sig i diskursen om sociala praktiker och bara en elev som tydligt väljer de alternativ som representerar denna diskurs i flervalsenkäten, enkät 2. Eleven skiljer sig därmed lite åt från de andra fem fokuseleverna.
6. Paula (Den sociopolitiska diskursen): Precis som för diskurs 1, färdighetsdiskursen, finns det bara en handfull elever som i enkät 1 och 2 positionerar sig inom denna diskurs, men det kan vara intressant att nämna att

Paula, som representerar den sociopolitiska diskursen i min studie, valde det alternativet i första hand på samtliga frågor i enkät 2.

I den första enkäten, där eleverna hade i uppgift att beskriva en text från högstadiet som de var nöjda med, fick eleverna som sista uppmaning att ge råd för att bli en bättre skribent. Fokuseleverna ger följande råd:

1. Fredrik (Färdighetsdiskursen): ”Mina råd för att bli en bättre skribent är att expandera sitt vokabulär och använda sig av ett nyanserat språk”
2. Kerstin (Kreativitetsdiskursen): ”Skriva på sitt eget sätt och inte försöka likna andra”
3. Rosa (Processdiskursen): ”Skriv mycket, redigera, redigera, redigera”
4. Greger (Genrediskursen): ”Skriva avslappnat men ändå koncentrerat”. På andra frågor i enkäten har denna elev beskrivit en text som blev riktigt bra på följande sätt: ”Jag tänkte mest på tidigare krönikor jag hade läst, sedan valde jag ut det som var bra med dem och skrev därefter”.
5. Patrik (Diskursen om sociala praktiker): ”Tror inte jag är rätt person att rådfråga. Men skriva så mycket som möjligt”. Detta svar knyter ju inte an specifikt till Diskursen om sociala praktiker, men det finns alltså ingen elev i materialet som positionerat sig i denna diskurs i första enkäten.
6. Paula (Den sociopolitiska diskursen): ”Att skriva om något man känner starkt för, mina sämsta texter är när någon sagt, ’skriv om det här’”.

Man kan konstatera att fokuseleverna skiljer sig tydligt åt bara genom den relativt enkla uppmaningen att ge råd för hur man utvecklar sitt skrivande på bästa sätt. Kanske har deras positioneringar påverkats av den diskurs deras tidigare svensklärare företrätt. Alla sex fokuseleverna har gått på olika grundskolor. Kommer de i så fall att anamma den diskurs deras svensklärare på gymnasiet företräder? Fredrik och Kerstin går i samma klass och har Cilla i svenska. De övriga fyra har Sofia i svenska, men går i två olika klasser: Rosa, Patrik och Paula går i klass 2 medan Greger går i klass 3. Hur fokuselevernas rörelsefrihet och positionering ser ut under deras första kurs i svenska följer jag dels upp i loggböckerna (se avsnitt 5.3 och 5.4), men främst i de båda intervjuerna (se avsnitt 5.5). I nästa avsnitt (5.2) presenterar de båda svensklärarna Cilla och Sofia sin syn på skrivandets mål och mening. Därefter, i avsnitt 5.3, får vi titta in i deras klassrum och se hur de positionerar sig i den konkreta undervisningen och vilken effekt det har på de elever som bjuds upp.



## 5.2. Lärarnas positioneringar

En bit in på höstterminen intervjuar jag Cilla och Sofia. De redogör för de skrivuppgifter som de arbetar med i sina respektive NV-klasser under första terminen i svenska och hur de har lagt upp undervisningen kring dessa uppgifter. I beskrivningen av den konkreta praktiken ger de också en bild av hur de positionerar sig i skolans diskurser om skrivande. Cillas och Sofias positioneringar skiljer sig åt trots att de har samma typ av elever och undervisar på samma skola.

Eftersom Cilla undervisar klass 1 redovisas intervjun med henne först.

### 5.2.1. Cilla: ”Det är ju regler, så det kan alla lära sig”

Under höstterminen lägger Cilla mycket tid på att, som hon säger, förbättra elevernas språkliga teknik. Det har dels med trygghet att göra, dels med att eleverna bättre ska kunna se sin egen utveckling, berättar Cilla. Cilla menar också att undervisning om regler är någonting enkelt som alla elever kan lära sig och ha nytta av, medan det hon kallar språklig medvetenhet är något som utvecklas mer implicit, över tid.

Cilla: Det finns en trygghet i att dom vet varför man ska disponera en text och varför man ska skriva på ett sätt. Men däremot så att... alla har inte en språklig medvetenhet, men den tränar man. Men vissa har lättare för sig, andra har det inte. Däremot teknik går att lära sig... det är ju regler, så det kan alla lära sig. Bara man blir medveten om det.

Varje gång Cilla får en ny klass i svenska börjar hon med att låta eleverna skriva en spontan oförberedd text som rättas men som inte betygssätts.

I: Så, Cilla, då tänkte jag att bara fråga lite kort vad du gör i skrivande i svenska under höstterminen med din klass

Cilla: Okej, då börjar jag med en spontan uppsats som dom får skriva för hand och den peträttar jag.

I: Ja, vad menar du med det?

Cilla: Jag rättar varenda liten, liten detalj både när det gäller... när det gäller styckeindelningar, när det gäller meningsbyggnad, alltså allting petar jag på.

I: Och det är det du menar med skrivteknik?

Cilla: Ja, skrivteknik är ju mer det här enkla, hur... varför man har en styckeindelning och hur man gör en styckeindelning, hur styckeindelning ser ut beroende på vilken text man har och jag går igenom vad är satsradn... Alltså allting sådant

Genom denna spontana text tycker sig Cilla få en bild av var klassen ligger

språkligt. Denna bild ligger sedan till grund för ett undervisningsmoment med satslära, ordklasser och språkriktighet. Cilla menar att det är viktigt att eleverna blir medvetna om skrivteknik eller färdigheter också för att eleverna kommer upp på vad hon kallar en högre nivå nu på gymnasiet, där det inte räcker att man bara skriver. Smidt redovisar ett liknande resonemang i *Sjangrer og stemmer i norskrommet* (2004:64), där en lärarstudent anpassar sig efter högskolans krav på korrekthet.

När Cilla har rättat denna text sätter hon sig med varje elev och går igenom texten språkligt. Det tar förstås mycket tid, men Cilla menar att det ger otroligt mycket. Då kan hon knyta an till vad hon gått igenom i undervisningen. Dessutom menar Cilla att alla elever kan se att de utvecklas språkligt: ”Det är ju nånting med regler som är så lätt”, säger Cilla.

Skrivandet i svenska under höstterminen fortsätter med en text där eleverna har intervjuat föräldrarna om deras tonårstid och sedan gjort en jämförelse med sin egen. Eleverna har också skrivit en filmrecension och en slags läslogg om en roman de läst, där de valt ett tema som de belyser bl.a. utifrån tre citat ur romanen. I slutet av terminen har de arbetat med referatteknik vilket ska avslutas med ett referatprov efter jullovet. Dessutom har svenskan deltagit i ett livsstilsprojekt där eleverna skrivit loggbok.

Även i arbetet med den text där eleverna jämför sin ungdomstid med sina föräldrars lyfter Cilla fram olika skrivtekniska färdigheter som övas.

Cilla: Och där är det ju mera att då hur återger jag en berättande text eller en muntlig text... Hur återger jag den... skriftligt. Dom lär sig då med talminus... med direkt anföring... hur skriver jag det? Är det lämpligt eller ska jag ha indirekt anföring? Alltså såna grejor går vi igenom då

Dessutom finns en idé om att eleverna också ska få ett personligt utbyte av arbetet med denna uppgift:

Cilla: Ja, det är väldigt roligt, för dom får faktiskt reda på saker om sina föräldrar och grejor som dom inte hade en aning om

Även om Cilla ofta återkommer till färdigheter finns även en önskan om att erbjuda just NV-elever ett annat skrivande än det rent tekniska. Hon anser att det är viktigt att dessa elever reflekterar över hur man målar med språket och hur man beskriver en känsla. Därför bedöms läsloggen också efter sådana kriterier:

Cilla: Ja, den rättar jag då utifrån hur dom beskriver sina känslor. Hur dom formulerar känslor och tankar, reflektioner och även då naturligtvis skrivtekniskt

I terminens sista arbete med referatteknik låter hon eleverna läsa och rätta varandras referat som övning inför referatprovet. Till sin hjälp har eleverna en lathund över vad som kännetecknar ett referat. Dessutom har Cilla explicit undervisat eleverna om referat. Explicit undervisning är återkommande i lärarens beskrivning av terminens arbete med skrivande i svenska. Även Ivanič lyfter fram det som ett kriterium för färdighetsdiskursen.

Själva kamratresponsen beskriver Cilla på följande sätt:

Cilla: Då byter dom och då går dom igenom: Vad är ett referat? Vad kan man ha gjort annat? Stämmer det här? Är det kortare? Innehåller det referatmarkörer och källhänvisningar och så vidare? Så dom har ju fått dom kriterierna, så det gäller ju bara att titta. Då kan man också bli lite kritisk mot texten, så det är mer att dom ska... Och dom lär sig genom att titta på andras texter också

De kriterier eleverna har fått ut som stöd för kamratresponsen används sedan vid bedömningen av referatprovet – med ett tillägg:

Cilla: Den rättar jag ju utifrån referatkriterierna

I: Ja, dom kriterier dom har haft

Cilla: Plus allt i språket då

Både när Cilla beskriver höstterminens skrivuppgifter och när hon ger sin syn på skrivandets mål och mening återkommer hon till hur viktigt det är att eleverna blir medvetna om språkets korrekthet. Hon väljer att kalla det språklig teknik och lägger i detta begrepp in regler för språkets bruk och byggnad som alla elever bör lära sig. Det är krav som Cilla menar att elever behöver bli förtrogna med på gymnasienivå. För att nå dit behöver eleverna bland annat få explicit undervisning. De behöver också skriva mycket och få respons på sina texter. På så sätt menar Cilla att eleverna både ser sin egen språkliga utveckling och känner trygghet i skrivsituationen. Jag menar att Cilla i denna intervju därmed främst positionerar sig i färdighetsdiskursen.

### ***5.2.2. Sofia: ”Jag ska fråga om jag får publicera den i nåt sammanhang”***

Sofia positionerar sig inte lika tydligt i en enda diskurs. I intervjun finns drag av flera. Samtidigt är det snarast vad man enligt Ivanič bör förvänta sig:

”Particularly, I would not expect an individual teacher of writing to fit neatly into a single ‘row’ on the matrix. The personal approach of most teachers is eclectic” (2004:226). Samtidigt menar Ivanič att man i en serie lektioner eller i en specifik kontext sannolikt kan identifiera en dominerande diskurs eller en kombination av några diskurser.

För Sofia tycks diskursen om sociala praktiker (diskurs 5) vara en sådan dominerande diskurs. I sin beskrivning av höstterminens första arbete, en insändare, berättar hon:

Sofia: Hm, och så fick dom skriva till en politiker eller en insändare [...] Jag vill att dom ska vara väldigt tydliga i det dom skriver... Är det en insändare, ska dom ange i vilken tidning dom tänker publicera den i. Är det brev till en politiker, så ska dom ange till vilken politiker dom vänder sig till och blir dom bra och roliga så kanske det är läge att skicka dom – faktiskt. Och försöka få dom publicerade också, om dom vill det.

När Sofia specifikt talar om enskilda elevers texter eller arbete med texter väljer hon också att lyfta in ”verkligheten” i skolskrivandet och att koppla skrivandet till ”verkliga” läsare.

Sofia: Och sen hade vi två elever där som – helt frivilligt – blev så nyfikna på dom här frågorna och gick ut och intervjuade några poliser. Så, så där i ordning tog kontakt och gjorde en jättebra intervju som dom presenterade [...]

Sofia: Och det har kommit väldigt personliga berättelser. Jag har bland annat en som jag tycker är så otroligt fin [...] Jag ska fråga om jag får tillåtelse att publicera den i nåt sammanhang, för att... för att den är lysande

Den samhällsnära kontexten märks också i Sofias val av innehåll. Under höstterminen arbetar hon med teman som ”Övervakningssamhället”, där eleverna bl.a. görs uppmärksamma på vilka spår de lämnar efter sig på Internet och ”Orättvisor”, där eleverna i t.ex. forumspel och eget skrivande behandlar orättvisor de själva blivit utsatta för eller orättvisor i samhället.

Liksom Cilla har även Sofia valt att låta eleverna läsa varandras texter, men snarare utifrån ett kommunikationsbehov, där fokus inte ligger på form utan på innehåll:

Sofia: Jag tyckte det var så mycket spännande saker som kom fram, så jag ville klassen skulle få ta del av det här [...] Så det slutade med att hela klassen lyckades läsa i stort sett allas texter.

Kommunikation är ett begrepp som återkommer flera gånger i intervjun med Sofia. Det är också centralt i diskursen om sociala praktiker. I sin beskrivning av ett kommunikationsavsnitt tar hon utgångspunkt i boken *Att läsa tankar* som Sofia hoppas ”ska väcka lite mer intresse hos eleverna för kommunikationsbiten”. Hon vill diskutera frågor som: ”Vad gör man när man kommunicerar? Hur sänder man? Hela kroppen är ju delaktig i det budskap

man... ja, sänder... och hoppas att mottagaren får". Sofia fortsätter att berätta om olika kommunikativa övningar de gör i klassrummet och så småningom bryter jag in för att återkomma till skrivandet varpå Sofia svarar: "Och sen skriver dom något som har med den här kommunikationsbiten att göra".

Det är kännetecknande för hela intervjun att Sofia berättar lika mycket om vad de läser och diskuterar som vad de skriver:

I: Hm, har dom också hunnit skriva nånting?

Sofia: Ja, utifrån det här då fick dom först ha dom här rollspelen och sen... Vi diskuterade väldigt mycket kring det där och sen när vi hade gjort det där, då fick dom en lektion då jag sa: Utifrån detta får ni välja att skriva om orättvis behandling i samhället. Valfritt. Så där har dom skrivit en text om det. Sen har vi inte hunnit göra så mycket med den. Hm, och där tänkte jag få in ett kommunikationsmoment, så dom har läst en bok som heter *Att läsa tankar* av Henrik Fexeus. Hm, och dom har precis läst kapitel ett till fyra, så vi hann inte... Vi har gjort väldigt mycket retorik och dom har fått titta på hur kommunikation kan fungera på väldigt subtila nivåer... Och dom gick igång på det här med liv och lust.

Kommunikation verkar stå i centrum i Sofias syn på skrivandets mål och mening. Språkteknik eller färdigheter tycks däremot inte stå så högt på Sofias agenda. Det finns bara en kommentar om språkriktighet i intervjun:

Sofia: Mm. Hm, texten om övervakning, det första lilla utkastet, där håller jag på och går igenom med varje enskild elev, vad dom har skrivit. Jag behåller texterna, men där får dom ändå se en liten språkkoll och så där... Om det är nåt speciellt dom ska tänka på. Åh, och så en liten kommentar till ämnet dom har valt att brottas med.

Ovan nämner jag att man kan se spår av olika diskurser i det Sofia berättar om skrivande under höstterminen. Det finns också några svar som går att hänföra till processdiskursen (diskurs 3), där utkast och bearbetning blir viktiga inslag och där skrivandet ses som ett sätt att tänka:

Sofia: dom ska få tillbaka och finslipa och sen är vi klara med den biten.

[...]

Sofia: så dom hela tiden använder skrivandet i sitt sätt att resonera om hur arbetet fortskrider

När Sofia ger sin syn på skrivandets mål och mening sker det alltid i ett kommunikativt sammanhang, där det finns en mottagare av ens text. I arbetet med insändaren är tanken att texten ska skickas in till en tidning eller till en politiker. För andra texter utgör klassrummet det kommunikativa sammanhanget med klasskamraterna som mottagare. Detta vill jag beskriva som att Sofia

försöker identifiera och skapa autentiska skrivsituationer även innanför skolans väggar, något Ivanič nämner som en viktig uppgift för lärare som i sin syn på skrivande utgår från diskursen om sociala praktiker (Ivanič 2004:236). En annan viktig aspekt av denna diskurs är den samhällsnära kontexten som också tydligt kommer till uttryck i Sofias val av teman för arbetet i svenska. Det finns även drag av processdiskursen i intervjun men jag menar att det är en mer perifer diskurs och att den diskurs som dominerar i Sofias positionering är diskursen om sociala praktiker.

När Cilla ger sin syn på skrivandets mål och mening positionerar hon sig tydligt i färdighetsdiskursen (diskurs 1). För Sofia dominerar tankar som främst hämtar sin näring ur diskursen om sociala praktiker (diskurs 5). Vilken roll deras syn på skrivande och skrivutveckling har när de organiserar sin undervisning försöker jag visa i nästa avsnitt. I klassrummet positionerar de sig också i interaktion med eleverna. Denna interaktion speglas i stort sett ensidigt utifrån elevernas perspektiv genom de loggböcker samtliga elever skriver. I loggböckerna kommenterar eleverna de texter de skriver under den period jag är i klassrummet. Jag ser alltså dessa kommentarer som ett svar på hur eleverna positionerar sig i relation till de diskurser om skrivande de möter i klassrummet.

### **5.3. Klassrummens skrivdiskurser**

För det första måste man nog slå fast att i dessa klassrum är skrivundervisningen svår att isolera från annan undervisning. Den pågår samtidigt med allting annat. För mig har det varit omöjligt att studera ett rent skrivförlopp utan att få med mycket annat ”på köpet”. Själva skrivandet och skrivundervisningen är insprängd i allt annat som sker på svensklektionerna.

Jag har varit med på så gott som samtliga svensklektioner i de tre klasserna i slutet av vårterminen, då betygssättningen närmar sig och de sista uppgifterna både känns och blir avgörande för vissa elever. Totalt rör det sig om sex lektioner med Cillas klass och åtta lektioner med Sofias båda klasser.

#### ***5.3.1. Cillas klassrum***

I Cillas klass arbetar man med reklamfilm och genreanalys. I avsnittet med reklamfilm skriver eleverna dels en reklamfilmsanalys individuellt, dels en story board i grupp. De gör sedan en egen reklamfilm utifrån denna story board. Genreanalysen arbetar eleverna med på egen hand, utanför lektionstid. Första tillfället som jag är med i klassrummet får eleverna också tillbaka en text de

skrivit, där de fått välja mellan att skriva en novell och en analys av en novell. Totalt rör det sig alltså om fyra olika skrivuppgifter som kommenteras i undervisningen.

När arbetet med reklamfilm introduceras är tempot högt och eleverna fokuserade. Läraren driver diskussionen framåt och har ett tydligt mål med genomgången, där eleverna flikar in med svar i en klassisk fråga-svar-respons-struktur. Läraren introducerar begrepp som följetong och målgrupp och eleverna bidrar med exempel på reklamfilmer där detta är tydligt. Läraren redogör även för begreppen reklam, information och propaganda och hur de förhåller sig till varandra. Temat förefaller lustfyllt och även om relativt få elever får möjlighet att svara bidrar betydligt fler i det småprat som förekommer när eleverna uppmanas att komma med exempel. Förutom att eleverna får arbeta med något som de känner till väl motiveras arbetet med reklamfilm av att texttyper och analys är viktigt i svenska A. Eleverna får mycket input, både av läraren och av varandra.

Samma lektion har Cilla även hunnit lämna tillbaka den senaste text eleverna skrivit. Där kunde eleverna välja om de ville göra en novellanalys av Hjalmar Söderbergs *Pälsen* eller skriva en egen novell. Innan eleverna får tillbaka sina kommenterade och betygssatta texter går Cilla igenom *Pälsen*. Varför Cilla väljer att ha en genomgång av novellen efter att eleverna redan skrivit uppgiften är inget som ifrågasätts av eleverna eller kommenteras av Cilla själv. I sin genomgång av *Pälsen* frågar Cilla eleverna vad texten handlar om, hur huvudpersonen mår, om relationen till frun, om vilken dag det är... Därefter går Cilla in på novellens uppbyggnad och repeterar termer som klimax, kronologi och orienterande inledning. Den senare termen kopplar hon till den historiska samtiden och om hur Hjalmar Söderberg själv prioriterade att köpa sig en pälsmössa, trots att han egentligen inte hade råd till det. Den latinska frasen *Vestis virum reddit*, kläderna gör mannen, skrivs upp på tavlan och frågan om vad som skulle vara en motsvarande statussymbol idag diskuteras, innan det också görs en koppling till det franskklassiska dramat och de tre enheterna som de ska prata mer om i B-kursen. Här tycks en läsart som ser texten som en konstprodukt premieras, där det finns ett korrekt svar och där läraren tydligt bidrar med sin expertkunskap. Till sist öppnas också upp för en mer interaktiv läsning där läraren frågar om texten skulle kunna skrivas även idag, men frågan blir hängande i luften och eleverna verkar osäkra på vad som efterfrågas, kanske beroende på att denna läsart inte varit fokus tidigare under samtalet.

Därefter går Cilla över till att kommentera de noveller eleverna skrivit och konstaterar att de i sitt skrivande återanvänt det de lärt sig om novellen som genre. Bland annat har hon hittat exempel på parallellhandling, isbergsteknik

och öppna slut i elevernas texter. Läraren nämner även disposition, språk, styckeindelning, repliker och ordval eller stilnivåer som centralt för hur väl eleverna lyckats med novellerna. Slutligen görs en sammanfattande värdering där Cilla säger: ”Jag märker att ni ser mycket på film, TV, att ni läser mycket, att ni har god fantasi och att ni visar empati med andra när ni skriver”.

Under lektionen delas eleverna in i grupper (1,2,3,4,5,1,2...). De får i uppgift att diskutera begreppen reklam, information och propaganda samt målgrupp utifrån en stencil som delas ut. Samtidigt vill några elever diskutera betyget de fått på sina noveller och novellanalyser.

Även nästa lektion kännetecknas av ett högt tempo, där många facktermer introduceras och förklaras. Först ser klassen en ”reklamfilmsanalys” som läraren laddat ner från Multimediateknikbyrå. I filmen går man igenom bildtyper, perspektiv, objektiv och subjektiv kamera, filmens disposition med anslag, presentation, fördjupning, upptrappning, upplösning och avtoning, samt filmens olika vändpunkter. Även ljusets och ljudets betydelse kommenteras. Ingen elev antecknar. Vid den enda reklamfilmsredovisning jag senare deltar i nämns heller inte mer än en enda av dessa termer, närbild. Samtidigt kan jag ju se i deras film att de tagit till sig flera av begreppen.

Läraren befäster även vissa av begreppen i en efterföljande diskussion av reklamfilmsanalysen, och i fyra korta reklamfilmer som visas där också målgrupp som term fokuseras. Hon hinner också flika in en kort referens till det antika dramat. Som avslutning knyter Cilla ihop lektionen med att konstatera att de nu gått igenom dramaturgi och reklamfilmens uppbyggnad, så att eleverna till nästa vecka kan skriva en reklamfilmsanalys på en A4. Cilla repeterar ännu en gång vilka frågor som ska besvaras och uppmanar eleverna att även fundera över språkbruk i filmen, t.ex. om det finns någon speciell slogan. Någon elev frågar vad en slogan är och läraren ger med klassens hjälp några exempel. Under lektionen har även andra ord förtydligats som logotype och stereotyp. Eleverna får också med sig en skriftlig instruktion.

Några av de följande lektionerna är läraren sjuk och klassen har vikarie. Men eleverna verkar veta precis vad de ska göra. De har med sig kameror och rekvisita, de skriver story board och filmar. Precis som under lektionerna med Cilla är eleverna positiva till och engagerade i sitt arbete med reklamfilm. Även lektionernas fråga-svar-respons-struktur har i reklamfilmsarbetet kännetecknats av ett aktivt förhållningssätt från elevernas sida, där många har velat komma med svar och ett surr brutit ut så fort en fråga ställts allmänt till klassen. Som jag kan bedöma det tycks eleverna ha fått tillräckliga instruktioner för att lösa de uppgifter som ingår i reklamfilmsarbetet.



Men som jag skrev inledningsvis förekommer också mycket av skrivandet parallellt med annan undervisning. Samtidigt med reklamfilmsarbetet läser eleverna en valfri bok – skönlitterär eller sakprosa – som de ska göra en genreanalys av. Till denna skrivuppgift har de avsiktligt fått relativt lite explicit undervisning. Läraren menar att det är lite syftet med uppgiften att kunna lösa den självständigt. När en elev så småningom också klagar över att hon inte riktigt tycker sig ha fått veta hur hon skulle skriva får hon till svar att hon ju kunde ha kommit och frågat läraren och bett om hjälp, som någon annan elev i klassen gjort. Jag tolkar elevens reaktion på Cillas svar som att det ändå inte varit helt uppenbart för eleven att denna möjlighet till hjälp faktiskt fanns. Jag får anledning att återkomma till det underliggande syftet med att testa elevernas förmåga att på egen hand lösa uppgiften senare (se avsnitt 5.3.3).

I den beskrivning eleverna får av uppgiften ”Genreanalys” står: ”Ni kommer under de närmaste veckorna att läsa en bok. Boken ni ska läsa tillhör en litterär genre. Er uppgift blir att analysera de beståndsdelar i innehållet, vilka gör att boken får sin genretillhörighet. Uppgiften redovisas både skriftligt (inlämning) och muntligt i tvärgrupper.” Därutöver finns en bild med små figurer som läser böcker av olika genre, t.ex. dokumentär, science fiction, deckare och memoarer. Bland dessa genrer finns även t.ex. flärd och katastrof, som kanske är lite mindre vanligt förekommande som beteckning på en specifik genre.

Detta är den sista individuella text eleverna skriver i kursen. Det närmar sig betygssättning och därför ville jag i min studie ägna just denna text lite extra uppmärksamhet. Jag tyckte också det var intressant att se hur eleverna skulle tolka en uppgift där lärarens instruktioner var avsiktligt knapphändiga. I min studie låter jag samtliga elever i klassen svara på totalt sju frågor som berör denna uppgift i sina loggböcker vid två olika tillfällen – inför att de ska skriva sin text (fråga 1–4) och efter att de skrivit sin text (fråga 5–7).

Jag har också låtit Cilla besvara de första fyra frågorna i en kort intervju, där pronomenet ’du’ byttes ut mot ’de’.

Följande frågor ställdes i samband med uppgiften ”Genreanalys”:

1. Vad är viktigast med den text du ska skriva?
2. Hur ska du göra för att skriva så bra som möjligt?
3. Vad är syftet med texten/uppgiften?
4. Vad tycker eller tänker du om uppgiften?
5. Vad är det för slags text du har skrivit? Vad utmärker en sådan text?
6. Vad tror du läraren kommer att tycka om din text?
7. Vad tycker du själv om din text?

Jag gör först en kort sammanfattning av hela klassens loggböcker. Därefter redovisas svaren från de två fokuselever som finns i denna klass, Kerstin och Fredrik. Till sist presenteras intervjun med lärare Cilla.

### 5.3.1.1. Eleverna och Cilla kommenterar skrivuppgiften "Genreanalys"

Trots att beskrivningen av uppgiften "Genreanalys" är så knapphändig tycks många elever i klass 1 ändå ha en idé om vad det är för slags text som ska skrivas och vad som kännetecknar en sådan text. Elev 28 skriver: "Det viktigaste är att få med den genre man tycker boken hör till och vara tydlig med varför man tycker så". Hon tänker också att det är bra att ha med citat som kan förstärka trovärdigheten i analysen. Några elever känner dock en viss osäkerhet om vad som efterfrågas. "Jag tycker att det verkar som en rolig uppgift, men lite svår. Vet inte riktigt hur jag ska göra den och vad jag ska lyfta fram" (Elev 18). Det är fler flickor än pojkar som uttrycker denna osäkerhet.

För att skriva så bra som möjligt nämner en grupp elever att det är viktigt att först skriva en kladd och sedan förbättra den, andra menar att det viktigaste är att man läser boken noggrant medan ytterligare andra lyfter fram betydelsen av att ta god tid på sig, så att man inte sitter och skriver allt sista dagen. Det är framför allt pojkar som nämner tiden som den viktigaste faktorn. "Ta mig tid till uppgiften, koncentrera mig och göra mitt bästa" (elev 7). Det är också fler pojkar som uppger att de är nöjda med sin text och som tror att också läraren kommer att uppskatta den.

När fokuseleven Kerstin beskriver arbetet med genreanalysen tar hon tydligt avstamp i läsningen. Hon beskriver hur viktigt det är att läsoplevelsen ligger till grund för det hon ska skriva och lyfter fram betydelsen av att själv få välja en bok som engagerar henne: "Själva bokläsandet är alltid roligt, särskilt då man själv får välja bok. Då jag själv valde *da Vinci-koden*, en mycket bra och spännande bok, och då jag känner mig engagerad i innehållet och känner att boken givit mig många tankeställare ser jag fram emot att få uttrycka delar av mina tankar om boken i text". I elevens svar finns också bilden av att det är den personliga läsoplevelsen som ska formuleras. Allt detta är tankar om skrivande som återfinns i kreativitetsdiskursen, den diskurs eleven ända sedan början av höstterminen ständigt återkommer till i sina yttranden om skrivandets mål och mening. "This belief about learning to write has two sub-beliefs. Firstly, people write more, and therefore develop as writers more, if they have the opportunity to write on interesting, inspiring, and personally relevant topics. Secondly, reading good writing by others provides a model and a stimulus for learning to write" (Ivanič 2004: 229). För Kerstin handlar alltså läsandet om en interaktion,

trots att hennes lärare snarare verkar introducera en mer 'efferent' läsning, där fokus istället ligger på granskning och tolkning av texten (se t.ex. Molloy 2002:65).

Fokuseleven Fredrik, som tidigare i studien beskrivit sitt sätt att se på skrivandets mål och mening utifrån ett färdighetsperspektiv, skriver i sin loggbok bland annat att han för att skriva så bra som möjligt alltid försöker använda ett nyanserat språk och tänka på textens disposition. Vidare att syftet med texten är att han ska lära sig att skriva bättre och uppnå ett så bra resultat som möjligt. Kanske tänker han då främst på att få ett bra betyg. Det har han bl.a. nämnt i sin senaste loggboksnotering, där han som svar på frågan vad han vill med sitt skrivande i svenska menade: "Min primära prioritet med mitt skrivande är att få bra betyg". För Fredrik är det också väsentligt att han tilltalas av uppgiften, så att han i sin tur kan skriva en tilltalande text med en personlig stil. Han uppger också att han börjar bli lite trött på analyser. De senaste tre individuella skrivuppgifterna i svenska har varit novellanalys, reklamfilmsanalys och genreanalys.

Att låta eleverna skriva så många analyser är ett medvetet val Cilla gör och som hon tycker motiveras av kursplanen i svenska A: "Svenska A går ju väldigt mycket ut på att identifiera texttyper", säger Cilla i intervjun. Hon återkommer flera gånger till hur viktigt det är att eleverna blir medvetna om att det finns olika texttyper eller genrer och att eleverna lär sig analysera dessa.

Cilla: Syftet är att läsa en bok. Att bli medveten om vad en genre är, att kunna identifiera genre, genrer... (gemensamt skratt innan vi lyckas enas om ordet i plural). Och då ha en skrivuppgift också.

[...]

Cilla: att lära sig att det finns olika texttyper och att man behöver skriva dom på olika sätt

Genom att analysera eller att lära sig att identifiera olika texttyper och att se att man skriver på olika sätt beroende på texttyp ska eleverna, enligt Cilla, bli mer medvetna om sitt eget språk. Tillsammans med en färdighetsinriktad språkteknik skapar alltså den språkliga medvetenheten den grund eleverna behöver för att utveckla sitt skrivande, menar Cilla. Därutöver behöver eleverna få många tillfällen att skriva:

Cilla: Och ju mer du skriver desto mer blir du medv... alltså du blir medveten om sitt språk, alltså hur man uttrycker sig.

[...]

Cilla: Hur ska jag lägga den språkliga nivån, när jag skriver en sån här.

I: Ja...

Cilla: Hm, hur ska jag förklara, hur ska jag referera, hur ska jag citera. Alltså du

har ju hela den här tekn... Inte bara den språkliga medvetenheten utan även språkteknik.

### 5.3.1.2. *Sammanfattning*

Om man jämför klassrummets praktik med den föreställning om skrivande Cilla uttrycker i de båda intervjuerna finns det en god samstämmighet i hur Cilla positionerar sig i intervjuerna och hur hon positionerar sig i klassrummet. Det finns en bärande färdighetsdiskurs och en stöttande genrediskurs. I första hand ska eleverna använda ett korrekt språkbruk – men vad som är korrekt hör också samman med texttypen i fråga.

Att förstå att olika texter ställer olika krav på den språkliga nivån kallar Cilla för språklig medvetenhet. Som jag ser det försöker Cilla väcka denna medvetenhet genom de skrivuppgifter eleverna får i svenska under vårterminen och som nästan uteslutande handlar om att göra analyser av olika slags texter. Med den australiska genrepedagogikens terminologi skulle man kunna säga att novellanalysen, reklamfilmsanalysen och genreanalysen handlar om dekonstruktion av text. I den australiska genrepedagogiken sker denna dekonstruktion av text under lärarens ledning. Så sker också, menar jag, när arbetet med reklamfilm påbörjas. Här finns även moment av gemensam konstruktion där eleverna som avslutning gör en egen reklamfilm utifrån en story board som de skrivit i grupp. I själva undervisningen finns alltså tydliga inslag av genrediskurs.

Samtidigt är färdighetsdiskursen alltid närvarande. Skrivande handlar alltid i någon mening om språkteknik. På min fråga om hur eleverna ska skriva sin genreanalys så bra som möjligt säger Cilla: ”Dom kan inte bara läsa och berätta innehållet, utan dom måste bli medvetna om vad dom läser... Och sen så behöver dom ju också veta vad tillskriver genren... alltså... Skriva så bra som möjligt, vad menar du med skriva egentligen? För skrivandet är ju hela tiden, alltså det tekniska och hur man formulerar sig”. Även när jag får ta del av den respons eleverna får på sina genreanalyser rör den främst språkriktighet. Ordval, stavning, särskrivning, siffror istället för bokstäver, de/dem, stor och liten bokstav är saker som markeras i elevernas texter utöver ett betyg och ett uppmuntrande ”Bra analys” eller ”Bra försök” som avslutning.

Jag menar därför att Cillas klassrum domineras av färdighetsdiskursen. Skulle Cilla ställa genrediskursen i förgrunden hade, med hänvisning till den genrepedagogiska modell Martin & Rose (2005) formulerar, textanalyserna sannolikt oftare följts upp av att eleverna själva så småningom skrev texter inom genren i fråga. Några elever uppfattar också uppgiften ”Genreanalys” som att

syftet med texten är att lära sig skriva just genreanalyser, även om de flesta elever skriver som elev 18: ”Att analysera vilken genre boken tillhör och antagligen att få en bättre förståelse för vad en genre är och hur det speglas i texten/boken”. Däremot är det bara en handfull elever som explicit uttrycker att det i sin tur utvecklar deras skrivande. Eleverna tycks alltså inte på egen hand göra denna koppling från kunskap om genre till färdighet att hantera genre.

Om genrediskursen hade varit den dominerande hade sannolikt också genrens sociala sammanhang haft större utrymme. Fokus ligger istället på den textuella nivån (i Faircloughs modell). Cillas syn på genre handlar därmed mer om att göra eleverna uppmärksamma på regler och typiska drag för en specifik texttyp än om att skapa möjligheter till social handling (se Smidt 2004:59).

Att färdighetsdiskursen tycks vara den dominanta av de två diskurser Cilla positionerar sig i bekräftas också i de loggböcker jag låter eleverna skriva vid fyra olika tillfällen under läsåret och som jag återkommer till i avsnitt 5.4. I loggböckerna väljer eleverna i Cillas klass att lyfta fram färdigheter när de ska beskriva hur de utvecklat sitt skrivande under första terminen på gymnasiet. I klassrummets praktik tycks dock under vårterminen finnas en förskjutning från en relativt ensidig betoning av färdigheter mot en önskan att göra eleverna mer medvetna om olika genrer eller texttyper.

I den första intervjun med Cilla skiljer hon mellan språklig teknik och språkligt medvetande. Om den språkliga medvetenheten säger inte Cilla så mycket mer än att den utvecklas implicit över tid och att några har lätt för det medan det är svårare för andra. När Cilla i den korta intervjun i anslutning till genreanalysen återkommer till begreppet språklig medvetenhet betonar hon lärarens ansvar för att göra eleverna uppmärksamma på att den språkliga nivån skiftar från texttyp till texttyp, en bärande tanke inom genrediskursen. I Cillas undervisning sker det främst genom textanalys. När denna medvetenhet är väckt vidtar vad Cilla kallar elevernas ”skrivprocess” och som jag tolkar som en gradvis anpassning till ett normsystem. Vilken roll läraren har i denna skrivprocess är däremot inte lika tydligt.

Så även om jag menar att färdighetsdiskursen dominerar i Cillas syn på skrivande och skrivundervisning finns det också tydliga drag av genrediskurs. Det verkar inte heller ligga någon konflikt i den kombinationen. Skrivande vilar på två ben - den språkliga tekniken och den språkliga medvetenheten men i centrum står alltid texten.

### 5.3.2. Sofias klassrum

I Sofias båda klassrum pågår ett tidningsprojekt där eleverna i grupper om tre (1,2,3,1,2...) ska skriva en tidning med specifik politisk åskådning och med de texttyper en tidning normalt innehåller. Vilka texttyper eleverna skriver varierar; artiklar, ledare, insändare och krönikor är vanligast men även reportage, recensioner och notiser förekommer. Det skrivs också annonser och serier. En elev har till och med konstruerat ett sudoku och en annan har skrivit dikter. Antalet texter varje elev skriver varierar också. En elev uppger att hon skrivit sju olika texter, men de flesta skriver två till tre. Ett fåtal texter skrivs i grupp.

Även i Sofias klassrum pågår denna skrivuppgift parallellt med andra aktiviteter, främst muntliga föredrag. Föredragen som ska vara av argumenterande karaktär och hållas på temat övervakningssamhället kommenteras utförligare i 5.3.3.

Enligt den planering eleverna har fått för den sista perioden av A-kursen i svenska skulle de egentligen ha arbetat med tidningen under en del av de lektionspass jag är i klassrummet. De muntliga redovisningarna har emellertid av olika anledningar dragit ut på tiden och eleverna måste därför göra en större del av arbetet med tidningen utanför lektionstid. Detta gäller i båda klasserna. Sofia tvingas därför revidera sin planering. I samråd med eleverna flyttas bland annat redovisningen av tidningen fram en eller ett par lektioner. Ett referatprov flyttas också fram till sista veckan på terminen.

Sammanfattningsvis färdigställer och presenterar eleverna sin tidning, de elever som inte hållit tal gör det och samtliga elever skriver ett referatprov på lektionstid. Inför de två sista skrivuppgifterna i svenska har också Sofia ett kort betygssamtal med varje elev. Dessutom anordnas ett bokcafé i bibliotekets cafeteria där eleverna läser varandras noveller.

I arbetet med tidningen framgår det tydligt att Sofia vill att eleverna ska arbeta så verklighetstroget som möjligt. Hon har också bett om att få pengar från svenskkontot för att prenumerera på TT:s nyheter under ett par veckor. Det eleverna skriver ska alltså vara autentiskt. Bland annat frågar en elev: ”Fick man ha påhittade nyheter?” Varvid Sofia utan tvekan svarar: ”Påhittade? Nej.”

Det förs också diskussioner i grupperna om hur man ska få det att likna en tidning. Någon grupp som kommer med en färdig tidning väljer att klippa isär den igen och göra om själva redigeringen sedan de upptäckt att ledaren råkat hamna på fel plats. Eftersom eleverna ska få läsa och ta del av varandras tidningar så småningom tycks det vara viktigt att det blir ”rätt”.

Vid den muntliga redovisningen av tidningen har eleverna i uppgift att även redogöra för hur den politiska åskådningen avspeglas i tidningens texter. En

elev stannar kvar efter en lektion för att diskutera med Sofia vad som kännetecknar en liberal tidning. Vid nästa lektions redovisning presenterar eleven tidningen på följande sätt: ”Vi valde att vara liberala, för att människor ska vara som de vill, HBT till exempel.”

Sofia vill sätta fokus på hur tidningens partifärg påverkar urvalsprocessen, det vill säga varför vissa nyheter valts och varför andra valts bort. En av grupperna som har valt en kommunistisk inriktning får följande kommentar av Sofia: ”Nu valde ni ju den här kommunistiska vinkeln. Hur styrde det er urvalsprocess? Jag ser ju på de rubriker ni valt att ni hållit er linje?”

Eleverna får också motivera varför man ska läsa just deras tidning. Fokuseleven Paula som presenterar deras tidning *Gröna dagar. Sköna dagar* säger: ”Vi vill utmana vissa människor med våra texter. Vi vill också locka ungdomar med våra texter. I min ledare skriver jag om att kräva sin rätt som konsument”.

Läraren undrar om grupperna har arbetat under tidspress, med hänvisning till att det ofta kan vara stressigt när man arbetar som journalist. Någon grupp svarar att det framförallt var svårt att få fram aktuella nyheter.

Efter gruppens presentation av tidningen finns en nyckelkommentar som jag tycker särskilt utmärker Sofias ambitioner och mål med tidningsprojektet. Det är en fras med variationer som återkommer efter, jag tror, alla redovisningar: ”Är det något annat som kommit fram under arbetets gång? Är det till exempel några som vill bli journalister?”

Hittills har vi främst hört lärarens röst om ”Tidningsprojektet”. Jag låter även eleverna i Sofias båda klasser svara på samma sju frågor som Cillas klass fick göra – inför att de ska skriva sin text (fråga 1–4) och efter att de skrivit sin text (fråga 5–7):

1. Vad är viktigast med den text du ska skriva?
2. Hur ska du göra för att skriva så bra som möjligt?
3. Vad är syftet med texten/uppgiften?
4. Vad tycker eller tänker du om uppgiften?
5. Vad är det för slags text du har skrivit? Vad utmärker en sådan text?
6. Vad tror du läraren kommer att tycka om din text?
7. Vad tycker du själv om din text?

### 5.3.2.1. Eleverna och Sofia kommenterar skrivuppgiften ”Tidningsprojekt”

I elevernas loggböcker framträder i huvudsak en positiv bild av arbetet med

tidningen. Elev 33 kommenterar ”Tidningsprojektet” på följande sätt: ”Själva uppgiften är rolig. Äntligen får man en chans att vara lite kreativ på NV! Tack gode gud”.

Däremot lyfter eleverna fram två dilemman som handlar om avsaknad av tydliga instruktioner för skrivandet och om bristen på tid att genomföra arbetet. Dessa dilemman har även tidigare forskning uppmärksammat (se t.ex. Parmenius-Swärd 2008:227–229). Problemet med tiden verkar ha flera orsaker, bland annat användes flera lektioner till muntliga redovisningar, där Sofia i sin planering av ”Tidningsprojektet” egentligen avsatt tid för arbete med själva tidningen. Att redovisningarna drog ut på tiden verkade i sin tur bero dels på att vissa lektioner fallit bort, dels på att elever inte hade redovisat på utsatt tid. När det gäller bristen på tydliga instruktioner fanns denna kritik även i Cillas klass. Den verkar också hänga samman med en osäkerhet om vad läraren kommer att tycka om deras texter och där många elever uttrycker att de **hoppas** att läraren ska bli nöjd: ”Vet inte, men hoppas väl att hon tycker de är bra och blir intresserad av det jag skrivit om” (Elev 31).

Samtidigt ger eleverna i sin beskrivning av uppgiften inte uttryck för denna osäkerhet. Precis som i klass 1 verkar de flesta ha en idé om vad det är för slags texter de ska skriva och vad som kännetecknar dessa texter. Elev 32 skriver till exempel: ”Jag har skrivit en ledare och en marknadsundersökning. I en ledare kommer skribentens eller redaktörens åsikter om ett speciellt ämne [fram] samtidigt som texten reflekterar tidningens politiska färg. I marknadsundersökningen presenterar jag olika hårprodukter som jag hade använt. Jag gav dem betyg, recensioner och en slutsats”.

Något som är påfallande i de loggböcker som Sofias elever skriver är också att eleverna ofta föreställer sig en tänkt mottagare och ett kommunikativt sammanhang för sina texter. På min fråga om vad som är viktigast med de texter de ska skriva svarar till och med en majoritet av eleverna i klass 2 att det i första hand handlar om att väcka läsarens intresse: Elev 56 svarar: ”Att de är intressanta och skrivna på ett sätt som läsaren tycker är roligt och fångande”. Det har förstås också med textens art att göra. Det är sannolikt lättare för elever att föreställa sig en läsare av en tidning än en läsare av en genreanalys. Samtidigt har Sofia både i undervisning och intervju framhållit betydelsen av att skapa ett kommunikativt klassrum och använda eleverna som aktiva mottagare av varandras texter.

Den verklighetsnära kontext där Sofia föreställer sig ”Tidningsprojektet” som ett sätt att lära sig arbeta journalistiskt uppmärksammas av ett fåtal elever där de som syfte med uppgiften exempelvis skriver: ”Syftet är att tillsammans med skolkamrater göra en egen tidning och därmed få ett hum om hur det är att jobba



som t.ex. journalist” (Elev 39). Men de allra flesta elever anser att syftet med uppgiften är att lära sig hantera de texttyper som finns representerade i en tidning. Elev 53 beskriver syftet på följande sätt: ”Att lära sig skriva de olika delarna i en tidning, t.ex. annons, citat, krönika, kåseri, samt veta vad det är för något”.

Att bli medveten om olika texttyper som förekommer i en tidning ser även klassens lärare Sofia som ett av huvudsyftena med ”Tidningsprojektet”.

I: Vad är viktigast med... med den här uppgiften som dom ska skriva?

Sofia: Hm, huvudsyftet med hela uppgiften är att dom ska bekanta sig med tidningstexter över lag, för vad jag förstår så är det väldigt många som läser lite sparsamt med tidningar och... en del läser absolut morgontidning och några nöjer sig med *Metro* och dom här enklare tidningarna. Men många, hm, läser inte alls tidning regelbundet, så att man är bekant med alla tidningens delar, hur... dom olika texttyperna

Sofia berättar att hon bland annat gått igenom krönika och kåseri men att hon också pratat med eleverna om hur viktigt det är att tänka på glasstrutsmodellen när man skriver artiklar för en tidning. I ”Tidningsprojektet” är det helt enkelt viktigt att som elev försöka se sin text med journalistens blick där textens sammanhang är en annan än skolskrivandets.

Även de fyra fokuseleverna svarar relativt samstämmigt på den tredje frågan att syftet med uppgiften är att lära sig hur en tidning är uppbyggd och att skriva olika tidningstexter, influerade av någon politisk åskådning. Däremot kan jag inte föra deras svar på de sju frågorna till någon specifik skrivpedagogisk diskurs – förutom för fokuseleven Paula. Liksom de båda fokuseleverna i Cillas klass, positionerar hon sig fortsatt tydligt i en diskurs, den sociopolitiska. I sin loggbok ger hon bl.a. följande svar på frågan om vad som är det viktigaste med de texter hon ska skriva: ”Viktigast med de texter jag ska skriva är väl att jag får skriva fritt och att i den politiska krönikan jag ska skriva, får skriva om något jag har starka åsikter i”. Att skrivande i stor utsträckning handlar om att få uttrycka sin åsikt är något Paula återkommer till flera gånger i sin loggbok om ”Tidningsprojektet”. Hon beskriver också en process där hon delvis tvingas ta avstånd från denna princip och istället måste kompromissa i sina texter: ”Vidare så skrev jag en ledare om regnbågspromenaden då jag försökte vara så pass neutral att den skulle passa även mina gruppmedlemmar som har en annan politisk åskådning än mig”. Paula menar att denna anpassning tillsammans med en viss tidspress gjort att hon inte är riktigt nöjd med det hon presterat som helhet: ”Jag är väl inte så vidare nöjd. Jag har aldrig haft så svårt att skriva som nu, antagligen för att jag skrivit när jag varit stressad och om saker som inte egentligen berör mig”. I tidningsprojektet är Paula en av de elever som har

skrivit flest antal texter, totalt sju stycken. Förutom ledaren har hon skrivit en debattartikel, en musikkronika, en recension och tre insändare. Där samtliga genrer lämnar utrymme för en skribent att formulera en åsikt. I en del av dessa texter verkar det också ha funnits utrymme att skriva på ett sätt som Paula själv helst vill och som hon menar är framgångsrikt: ”Jag tror att många av texterna speglar mig och min skrivstil och det brukar bli bra”.

Denna åsikt om texters kvalitet delas av lärare Sofia. I ”Tidningsprojektet” finns en grupp som väljer en politisk inriktning som medlemmarna i gruppen egentligen inte alls står bakom, bara för att som Sofia säger ”göra en grej av det”.

Sofia: Och då sa jag, att naturligtvis får ni det men det kanske kan vara svårare och det kanske kan bli snudd på ironiska texter ibland och det är inte riktigt syftet, utan här handlar det om att dom ska, hm, få prova på att göra texterna i sin rena form, så att det inte blir några övriga krusiduller som försvårar det för dom, så jag tog den diskussionen med dom och vi pratade mycket till och från och till slut så bestämde dom sig för att göra nånting som går mer i linje med var dom, var dom själva står.

I en undervisning som sätter kommunikationssituationen i centrum finns det alltid en avsändare i varje text. Som jag ser det tycks Sofia vilja göra eleverna medvetna om ett slags personligt ansvar som ligger i den rollen, där det varken finns utrymme för att låtsas eller att plagiera: ”Så det är väl... och hitta en egen vinkel helt enkelt, så att man inte, inte blir så att man sitter och mer eller omarbetar nån annans text”.

Sofia tänker sig här att eleverna skulle ha mycket att vinna på att ha en lokal förankring av sin tidning:

I: Vad, vad ger du dom för råd då?

Sofia: Hm. Första tipset är att läsa, för det här var ju en ständig fråga då, hur ska man få färsk nyheter. För det här är ju tanken att dom ska få lite redaktionellt tänkande, men, hm, då är ju liksom nyheten redan ute då

I: Ja...

Sofia: Hm, men att dom läser många olika källor.

I: Ja...

Sofia: Försöker hitta en egen vinkling på nåt sätt, för det finns ju... Säg, den som är väldigt enkel att lösa, är ju miljöaspekten som det ser ut nu. Kan man ha en miljövinkel på det, kanske man hittar hm, nåt som på nåt vis berör lokalt, så blir ju det intressant, så jag har väl rätt ganska många grupper till, att hittar ni nåt lokalt, för då är det ju lättare att kanske hitta nån till och med att intervju

Som jag ser det försöker Sofia uppnå tre mål med ”Tidningsprojektet”: lära

eleverna hantera tidningens olika texttyper, göra eleverna uppmärksamma på det kommunikativa sammanhanget och få eleverna att tänka och arbeta journalistiskt.

Sofia: Och nu ska jag försöka göra den typen av text och då får man ju dra det ett varv till och dessutom då lägga rastret att det finns en avsändare. Det finns alltid. Vi har den... den är väldigt tydlig på ledaren, men i övrigt, så kanske man inte alls ser det. Som många säger: Men det här är ju en helt neutral tidning. Ja, vid första påseende, men sen ser man ändå att det finns ju ett urval. Det är ju... Världen... snöar över av nyheter av olika slag, men vad är det som gör att just den tidningen väljer det här som en nyhet

### 5.3.2.2. Sammanfattning

När Sofia organiserar sin skrivundervisning dominerar idéer som går att föra till diskursen om sociala praktiker. Det var också den diskurs Sofia i första hand positionerade sig i vid intervjun ett halvår tidigare. I den intervjun fanns också spår av processdiskursen som jag inte tycker mig se lika tydligt i klassrummets praktik. Eleverna har förvisso skrivit talmanus som Sofia ger respons på innan de ska hålla sina föredrag, men det talas inte alls om skrivprocessens steg eller liknande under min tid i klassrummet. Däremot finns tydliga spår av färdighetsdiskurs i den respons Sofia ger eleverna på ett referatprov och som jag får ta del av. Jag har inte kunnat ta del av någon skriftlig respons från ”Tidningsprojektet”, eftersom Sofia här hade valt ett upplägg där de elever som önskade få ett skriftligt omdöme fick maila till henne. Precis som Cilla kommenterar Sofia saker som stavning, särskrivningar, ordval, de/dem, tempus och meningsbyggnad. Här finns också ett betyg och en sammanfattande kommentar. Själva kommentaren innehåller ofta något om referatet som genre. Dessutom finns det en intressant skillnad mellan kommentarerna till klass 2 och klass 3.

I loggböckerna ovan skriver Sofias elever, främst i klass 2, om det kommunikativa sammanhanget. Denna relation mellan skribent och läsare upprättas även i Sofias kommentarer – men bara i klass 2. ”Hej! Du har kortat ner lite för mycket. När man läser ditt referat går det inte att förstå vad Ohlssons kapitel handlar om...”. ”Fila på avslutningen av referatet. Vad menar Ohlsson med den sista raden. Gör det tydligt för din referat-läsare också”. I dessa exempel på kommentarer uttrycker Sofia förvisso kritik men det sker utifrån rollen som läsare i en kommunikativ relation. Som jag ser det handlar det om att uppmuntra eleverna att ta sitt ansvar som skribenter i denna relation. I kommentarerna till eleverna i klass 3 intar Sofia snarare rollen som expert. Här uppmanas och tillrättavisas eleverna istället i lärarens kommentarer. ”Du citerar

lite väl mycket, speciellt mot slutet. Beskriv med egna ord istället. I övrigt ett bra referat. Kolla mina markeringar. Du har kortat ned en del – vilket är bra men ibland missar du viktig information”. Vad denna skillnad beror på kan jag inte avgöra, men jag noterade under mina klassrumsbesök att klimatet skilde sig åt något i de båda klasserna på ett sätt där jag skulle beskriva det i klass 2 som mer positivt som helhet. Bortsett från denna skillnad mellan klasserna är det intressant att Sofia även i sina kommentarer på elevernas texter ikläder sig rollen som läsare i ett kommunikativt sammanhang.

I elevernas loggböcker finns som sagt också tydliga spår av diskursen om sociala praktiker. Framförallt i en syn där man skriver för att kommunicera uttryckt i elevernas önskan att intressera och engagera sin läsare men också i vad Ivanič skulle kalla en funktionell syn på skrivande där krav som ställs i ”verkligheten” också styr skolans skrivande uttryckt som att lära sig hantera olika typer av tidningstext. Däremot verkar eleverna i mycket liten utsträckning ha tagit till sig idén om den verklighetsnära kontexten, där Sofia önskar att eleverna ska lära sig att tänka och arbeta som journalister.

Diskursen om sociala praktiker står alltså på tre ben, det kommunikativa sammanhanget, den funktionella synen på skrivande och den verklighetsnära kontexten. Alla dessa delar kännetecknar den praktik jag möter i Sofias klassrum. När jag jämför med hur Sofia uttrycker sin syn på skrivande och skrivutveckling i intervjun med den bild jag får av hennes undervisning är det snarast så att hennes positionering i diskursen om sociala praktiker blir ännu tydligare i undervisningen än vad den redan är i intervjun.

Den viktigaste slutsatsen jag vill dra utifrån mina observationer i klassrummet är att både Cilla och Sofia i sin praktik agerar utifrån den syn på skrivande och skrivundervisning som de ger uttryck för i intervjuerna. Det faktum att lärarna i min studie säger en sak och gör samma tycker jag är värt att uppmärksamma, eftersom tidigare studier snarare visat på motsatsen (se t.ex. Knutas 2008).

### ***5.3.3. Likheter och skillnader mellan klassrummen***

Man kan konstatera att Cillas och Sofias klassrum skiljer sig åt från varandra på avgörande punkter, trots att de undervisar elever på samma program och på samma skola, ibland på samma position i schemat. Den bild jag tidigare fått främst från intervjuer förstärks också av mina studier av klassrummen. Här är två olika skrivdiskurser verksamma. Jag anser till och med att bilden av en dominerande diskurs i Sofias positionering snarare skärps i klassrummet.

Samtidigt finns det också gemensamma drag, som kanske skulle kunna sägas utgöra NV-programmets överordnade diskurs i svenska A på just den här skolan vid den här tidpunkten.

Det drag som på ytan tydligast framträder är fokus på texttyper, även om Cilla och Sofia verkar närma sig dem på olika sätt. Mitt intryck är att Cilla närmar sig texttyper främst genom analys och Sofia genom att öva på att skriva. Med begrepp från australisk genrepdagagogik skulle man kunna säga att Cilla främst ägnar sig åt dekonstruktion av text medan Sofias fokus ligger på konstruktion. Det finns också liknande drag i den respons eleverna får på sina texter, där både Cilla och Sofia väljer att kommentera formella brister i språket.

Förutom fokus på texttyper och språkriktighet finns även gemensamma moment som båda klasserna genomför. Under vårterminen är två sådana moment lätta att identifiera: referatprov och muntligt föredrag på max fem minuter.

Under mina klassrumsbesök pågår dessa muntliga redovisningar i alla tre klasserna – lite isolerat från den övriga undervisningen, eller om man hellre vill, parallellt med reklamfilmsprojektet och tidningsprojektet. Förutom att denna uppgift görs samtidigt och med liknande ramar tycker jag att det kan vara intressant att även nämna något om den.

Just tiden verkar vara en tydlig gemensam faktor. Oavsett om det är i Cillas klassrum eller i Sofias klassrum kommenteras längden på föredraget. I minuter och sekunder. Ofta är det eleverna som frågar: ”Hur långt var det?”

Eleverna är också väl förberedda; många har talkort och alla har något slags manus. I Sofias klass har eleverna haft möjlighet att lämna in manus i förväg och få respons på det av läraren. Här tar också olikheterna vid.

I Cillas klass är ämnet för talet valfritt: det kan handla om talängslan, en kär mormor eller dödsstraff. I Sofias klass skall talet handla om övervakningssamhället och vara argumenterande. Det är sannolikt inte en slump att Sofia vill göra eleverna uppmärksamma på samhället utanför skolan. Också responsen på talen skiljer sig åt. Efter den gemensamma applåd som förekommer i båda klassrummen, går eleven i Cillas klass direkt ner och sätter sig, efter att tiden meddelats. Och nästa talare stiger fram. Läraren har ett bedömningsprotokoll som hon fyller i under föredragets gång, men inget av detta kommenteras under lektionen. I Sofias klass får eleverna kommentera varandras tal. Följande citat exemplifierar denna elevrespons:

– Du hade ett övertygande slut

- Du var lugn
- Du hade koll på innehållet
- Det var olika vinklar
- Det var lätt att hänga med, för du hade ett vardagligt språk

Om någon elev säger: ”Han eller hon...” uppmanas eleven genast att vända sig till talaren. Det förekommer även att läraren ber eleverna att komma med förslag på hur föredraget kunde bli bättre, men det är mer ovanligt. När samtliga elever som vill ge respons har gjort det kommer läraren med sina synpunkter, direkt inför hela klassen. Läraren kan då även mildra en elevs kommentar genom att t.ex. säga att det är en smaksak eller att man kan tycka olika om saker. Någon gång uppmanas eleverna också att kommentera själva argumentationen. Däremot ska de inte kommentera, debattera eller ställa frågor om innehållet. Det är kommentarer om framförandet som räknas. I en av Sofias klasser framträder efter ett tag ett intressant mönster: Det här blir flickornas arena. Under en lektion gör tio av de fjorton flickorna ett eller flera inlägg medan endast en av de tio pojkarna väljer att ge respons på talen. Detta påverkas inte heller av om det är en flicka eller en pojke som hållit själva föredraget. Samtidigt kan man förstå se den responspraktik som utvecklas som att det kommunikativa sammanhanget görs explicit även i detta undervisningsmoment.

Förutom texttyper i fokus, liknande respons och gemensamma moment finns också ett kanske ännu viktigare gemensamt drag, något som ligger under ytan, men som båda lärarna tycks vara överens om: elevernas självständiga lösning av en skoluppgift. Jag har redan tidigare kommenterat Cillas genrealys (se avsnitt 5.3.1), där syftet med uppgiften delvis är att kontrollera hur eleverna kan hantera den självständigt. I intervjun är Cilla också medveten om att eleverna sannolikt inte delar hennes uppfattning:

Cilla: Jag vet vad dom tycker och tänker om uppgiften. Ja, jag vet vad dom tycker ... Får man inte mer... Får man inte mer... veta mer vad man ska göra...

I: Vad vill dom veta då?

Cilla: Jag vet inte. Jag tror att dom har en... Alltså lite i uppgiften är ju att lösa uppgiften

I: Ja...

Cilla: Inte att få en mall hur man ska svara på uppgiften utan att lösa uppgiften självständigt

I: Mm

Cilla: Det har dom jättesvårt för

I: Ja...

Cilla: Det är lättare i tvåan och trean, men i ettan är det väldigt svårt

Men samma idé om elevernas självständiga lösning av en skoluppgift finns alltså även hos Sofia:

Sofia: Nej... ett, ett av dom stora syftena i den här uppgiften är ju också att dom ska prova på olika texttyper

I: Ja...

Sofia: Hm... och min tanke här är att dom får lära sig genom att studera olika exempel i olika tidningar helt enkelt

I: Ja...

Sofia: Hm, lära sig och se sig om och titta efter... för dom har ju ofta kommit till mig och frågat: Och hur, hur ska den här se ut, och så? Men dom har... det finns tillgängligt alltihopa, men jag vill att dom ska ut och leta själva  
[...]

Sofia: Hm... Ibland vill man ju verkligen leda dom vartenda steg dom tar men, hm... Men vi får ju inte curla för mycket heller, utan faktiskt låta dom prova lite djupt vatten och se vad dom kommer tillbaka med

Att eleverna ska arbeta självständigt är en uppfattning som jag känner igen från min egen erfarenhet av NV-programmet. Det är också ett uttalat mål för skolans undervisning, (se Lpf 94, s. 5, 9, 11), men vad händer egentligen när vi gör praktik av att bedöma elevers självständighet? Det är en fråga som definitivt skulle vara intressant att följa upp, även om den inte ligger inom ramen för denna studie.

Efter att ha mött lärarna både utanför och i klassrummet har vi en ganska god bild av hur de positionerar sig inom vissa diskurser och vilket genomslag deras positioneringar får i den konkreta undervisningen. Vi kan konstatera att de danser lärarna bjuder upp till bygger främst på färdighetsdiskursen och på genrediskursen i Cillas klassrum och på diskursen om sociala praktiker i Sofias klassrum. Samtidigt vet vi att de flesta eleverna hade föreställt sig en dans som bygger på de tankar som återfinns i kreativitetsdiskursen eller i processdiskursen, det var i alla fall så de flesta elever positionerade sig i de båda inledande enkäterna. De loggböcker eleverna skrivit under den tid som jag varit i klassrummet visar spår av en viss anpassning. Klassernas svar skiljer sig åt på ett sätt som i vissa stycken stämmer överens med de diskurser om skrivande som deras respektive lärare företräder. Men vi ser också hur exempelvis fokuseleven Kerstin håller fast vid kreativitetsdiskursen, trots att den verkar ligga långt ifrån de idéer hennes lärare Cilla har om skrivande och skrivundervisning. Eller hur vissa centrala idéer om skrivande som deras lärare framför inte alls finns spår av i elevernas loggböcker.

Här tycks det alltså finnas olika idéer om skrivandets mål och mening. I följande avsnitt försöker jag med hjälp av elevernas loggböcker visa hur de positionerar sig i relation till den skrivundervisning de möter i ämnet svenska.

## 5.4. Elevernas positioneringar över tid – loggboken som spegling av undervisningen

Under läsåret har jag låtit samtliga elever skriva loggbok vid fyra olika tillfällen. Vid varje tillfälle besvarar de två till tre frågor med anknytning skrivundervisningen i svenska i ett vidare perspektiv. Genom sina svar positionerar sig eleverna i relation till den syn på skrivande som möter dem i klassrummet och de skrivuppgifter de får inom svenskämnets ram.

### 5.4.1. Första loggbokstillfället

Veckan före höstlovet skriver eleverna i sina loggböcker för första gången. Eleverna redogör för vilka texter de skrivit i svenskan hittills, vad de tycker att de har lärt sig om skrivande och om och i så fall på vilket sätt skrivandet i svenska skiljer sig åt på högstadiet och gymnasiet. På denna tredje fråga svarar de flesta att det finns skillnader, även om en del också hävdar motsatsen, framförallt ifråga om de krav som ställs. Elev 29 skriver till exempel: ”Ja, det tycker jag, för man måste tänka efter hur man formulerar sitt språk, så att det blir helt felritt”. En annan sak som vissa elever lyfter fram handlar om ändrade tidsvillkor: ”Skrivandet är sig ganska likt, men vi får fler uppgifter” (elev 1). Parmenius-Swärd visar i sin avhandling att tidsvillkor för uppgifter i hög grad styr elevers skrivande och att både styrd tid och fri tid för skrivandet innebär dilemman som eleverna måste hantera (2008:148 ff.). Ett antal elever i min studie menar dessutom att tiden är den enskilt viktigaste faktorn för att skriva en bra text. Det finns också några elever som redan här saknar tydliga instruktioner för sitt skrivande, ett tema som återfanns i de loggböcker eleverna skrev i samband med klassrumsobservationerna (se avsnitt 5.3.1.1). ”På högstadiet fick man mycket mer instruktioner hur man skulle skriva, men nu är det större eget ansvar” (elev 8, elevens kurs.).

Vad svarar då fokuseleverna vid detta tillfälle? Fredrik och Kerstin går i klass 1 och har Cilla som lärare medan Rosa, Greger, Patrik och Paula går i klass 2 och 3 och har Sofia i svenska.

Jag har valt ut fråga 2: ”Vad tycker du att du har lärt dig om skrivande hittills i höst? Ge exempel”. Denna fråga ger eleverna visst utrymme att förhålla sig till den syn på skrivutveckling som de hittills mött i undervisningen.

1. Fredrik (Färdighetsdiskursen): Det har mest varit elementära skrivregler som jag redan kunde.
2. Kerstin (Kreativitetsdiskursen): Jag har lärt mig hur man styckeindelar, samt vilka ord man ska undvika, exempelvis ”jätte”.



3. Rosa (Processdiskursen): Jag har inte lärt mig mycket alls.
4. Greger (Genrediskursen): Hur man skriver och lägger upp en insändare
5. Patrik (Diskursen om sociala praktiker): Hur man formulerar sig på ett bättre sätt
6. Paula (Den sociopolitiska diskursen): Jag har nog inte hunnit lära mig något speciellt. För mig är skrivande dock något som man konstant utvecklas i, dels för att man alltid får mycket intryck i vardagen som påverkar ens skrivande.

Det kan kanske vara intressant att påminna om att Cilla, som är lärare för klass 1 (elev 1-30), i början av terminen har fokuserat på färdigheter. De texter eleverna har skrivit säger sig Cilla peträtta språkligt. Hon har sedan både fört samtal individuellt och undervisat i helklass om det Cilla väljer att benämna skrivteknik eller språklig teknik. Kanske är det därför Fredrik och Kerstin svarar som de gör. Sofia, som undervisar både klass 2 (elev 31-61) och klass 3 (elev 62-91) i svenska, har under samma period bland annat arbetat med insändare och hon framhåller vikten av att finna läsare utanför skolan, vilket tydligast kopplas till diskursen om sociala praktiker. Dessutom får i det här fallet valet av en specifik texttyp, nämligen insändare, genomslag framförallt i elevsvaren för klass 3 nedan (Intervjun med de två lärarna redovisas i avsnitt 5.2).

För att ge en fylligare bild av undervisningens eventuella betydelse för vad eleverna svarar har jag sammanställt samtliga elevers svar på denna fråga: ”Vad tycker du att du har lärt dig om skrivande hittills i höst? Ge exempel.”. Svaren har jag fört till Ivaničs sex diskurser:

**Klass 1** (elev 1-30, lärare Cilla):

1. Färdighetsdiskursen

Vad dubbel styckeindelning innebär, stilregler och att börja skriva ’de’ istället för ’dom’ (elev 2)

Att inte använda ordet ’jätte’ (elev 4)

Grammatik, t.ex. styckeindelning (elev 6)

Om hur man bildar satser och hur man delar in i stycken (elev 7)

Talregeln och var men ska styckeuppdelas. Också namn på saker som t.ex. blankrad (elev 9)

Att jag sårskriver mycket, vilket jag ska försöka ändra på. Jag har också lärt mig att det är mycket högre krav på hur du stavar på gymnasiet, vilket jag har blivit bättre på (elev 12)

Jag har lärt mig många olika skrivregler och korrekt styckeindelning (elev 13)

Skrivregler, hur man rättar en text (elev 15)

Viktigt att skriva varierat (elev 18)

Vi har inte fått tillbaka några av våra texter, vilket gör att man inte vet vad man har gjort för fel. Den första novellen vi gjorde har vi däremot fått respons på. De flesta felen jag gjorde då var styckeindelningsfel. Jag har alltså i höst lärt mig att man antingen måste ha blankrad eller indrag (elev 20)

Lite småsaker, t.ex. lite om stycken i text (elev 21)

Jag har lärt mig mer om skrivregler, till exempel om när man ska använda vissa ord och regler i vissa situationer (elev 23)

Styckeindelning (elev 26)

Jag har lärt mig att vara noggrannare med mitt språk och skrivregler. Jag har också börjat tänka mer på satsindelning och pauser, var man ska stoppa in dem i texten (elev 27)

Uttrycka sig varierat (elev 28)

Lite skrivregler m.m. (elev 29)

Bara genom att skriva lär man sig mycket som till exempel meningsuppbyggnad, sårskrivningar och interpunktion osv. (elev 30)

2. Kreativitetsdiskursen

3. Processdiskursen

Av läsloggen lärde jag mig att uttrycka mina tankar lite bättre (elev 11)

4. Genrediskursen

Hur man skriver en jämförande text och hur man skriver en recension (elev 26)

Hur man skriver olika slags texter (elev 29)

5. Diskursen om sociala praktiker

6. Den sociopolitiska diskursen

I Cillas klass är det en total dominans för svar som går att föra till färdighetsdiskursen. Endast tre svar i elevernas loggböcker går att föra till någon annan diskurs. En annan bild av vad eleverna tycker att de lärt sig om skrivande i svenska hittills framträder i loggböckerna i Sofias klasser, klass 2 och 3.

**Klass 2** (elev 31-61, lärare Sofia):

1. Färdighetsdiskursen

Jag har blivit bättre på att stava och på att bygga meningar (elev 37)

Lite nya ord, annars inget annat (elev 32)

Hur man formulerar sig på ett bättre sätt (elev 38)

2. Kreativitetsdiskursen

Jag har nog inte hunnit lära mig något speciellt. För mig är skrivande dock något som man konstant utvecklas i, dels för att man alltid får så mycket intryck i vardagen som påverkar ens skrivande (elev 49)

3. Processdiskursen

4. Genrediskursen

Att skriva om argumenterande och diskuterande texter (elev 44)

5. Diskursen om sociala praktiker

## 6. Den sociopolitiska diskursen

Det kan vara väsentligt att nämna att denna klass inte har skrivit så mycket fram till höstlovet, då första loggbokstillfället genomfördes, varför många svarar på följande sätt:

Jag har inte lärt mig något nytt ännu (elev 31, 33, 34, 40, 42, 45, 46, 47, 50, 51, 54, 56, 57, 58, 60) (Hos flera finns dock en förväntan om att man ska lära sig, att det bara är en tidsfråga)

**Klass 3** (elev 62-91, lärare Sofia):

### 1. Färdighetsdiskursen

Vad som ska finnas med i en mening (elev 63)

Massa tips om hur man skriver en bra text, t.ex. att man inte ska använda ordet ”inte” så mycket (elev 71)

Mindre stavfel (elev 90)

### 2. Kreativitetsdiskursen

### 3. Processdiskursen

Jag har börjat bearbeta dem mera (elev 73)

Inte mycket. Jag har bara blivit mer medveten om hur man t.ex. ska lägga upp en text och sedan hur man ska bearbeta texten när man får tillbaka den (elev 68)

### 4. Genrediskursen

Hur man lägger upp en argumenterande text, hur man skriver en insändare (elev 67, 73, 74, 78, 79)

Hur man skriver brev till politiker (elev 74)

Att argumentera mer i texterna (elev 69)

Hur man lägger upp argument och var i texten man lägger det starkaste och svagaste argumentet. Det viktigaste är början och slutet (elev 73, 86)

lite basic om hur man skriver en insändare (elev 70)

Hur man skriver en bra text. Svenskläraren skrev upp bra exempel på tavlan (elev 85)

### 5. Diskursen om sociala praktiker

### 6. Den sociopolitiska diskursen

Den tydliga kopplingen mellan skrivutveckling och språkriktighet som finns i elevsvaren i Cillas klass ser vi inte i någon av Sofias båda klasser. Eleverna i klass 2 har snarare lite svårt att sätta fingret på något de konkret lärt sig om skrivande hittills. I klass 3 däremot skriver flera elever om vad de lärt sig i arbetet med att skriva insändare, där svaren anknyter till genrediskursen. Även om dessa svar inte dominerar bilden på samma sätt som färdighetsdiskursen gör i Cillas klass är fokus på texttyp eller genre nog att betrakta som en del av NV-

programmets överordnade diskurs i svenska A på just den här skolan vid just den här tidpunkten (se avsnitt 5.3.3).

Redan vid första loggbokstillfället syns alltså en skillnad mellan klasserna, som inte fanns i de inledande enkäterna och som tycks bero på den diskurs läraren företräder i undervisningen och där man av svaren kan sluta sig till att eleverna i Cillas klass identifierat eller läst av den färdighetsdiskurs som sannolikt hittills varit mest framträdande i hennes klassrum.

#### **5.4.2. Andra loggbokstillfället**

Vid andra loggbokstillfället, strax före jullovet, får eleverna svara på två frågor, dels om hur de arbetat med den text de blev mest nöjda med, dels om de haft någon nytta av det de lärt sig i svenskan när de fått skrivuppgifter i andra ämnen eller när de skrivit på fritiden. Eftersom jag ber eleverna att beskriva sitt arbete med texten från att de fått instruktionen tills att de lämnat in texten till läraren kommer svaren givetvis att knyta an till processdiskursen i större eller mindre utsträckning. Fokuseleverna svarar på följande sätt:

1. Fredrik (Färdighetsdiskursen): Jag arbetade med den texten precis som jag alltid arbetar med uppsatser och andra betygsrelaterade uppgifter. Jag skriver tills det att textens längd är tillräcklig. Sedan läser jag igenom och redigerar eventuella fel. Generellt sett så har man alltid användning för att kunna uttrycka sig skriftligt på ett effektivt sätt. Jag har haft stor nytta av mina svenskkunskaper i de samhällsorienterade ämnena.

2. Kerstin (Kreativitetsdiskursen): Den text jag blev mest nöjd med var [nämner här en text där hon jämför sin tonårstid med sin pappas]. Anledningen till detta tror jag är att vi fick god tid och tips om hur vi skulle lägga upp arbetet. Först fick vi instruktioner om hur och vad vi skulle skriva. Sedan fick vi en dead line då vi skulle vara färdiga mer intervjun vi skulle basera texten på, vilket var bra. När intervjun med min pappa var gjord började jag fundera på hur våra liv var lika och olika, och sedan skrev jag ner stödord på detta. Jag arbetar gärna med en text länge vid samma tillfälle istället för att dela upp det, så 2/3 av texten skrev jag hemma på samma gång. När jag skrivit klart utkastet renskrev jag på datorn och ändrade småsaker. Dessutom läste min pappa igenom när jag skrivit halva, för att ge ett omdöme. När jag kände mig klar läste jag igenom en sista gång. I andra arbeten har jag använt mina nya kunskaper om styckeindelning. Dessutom har jag slutat skriva ”jätte” som ett förstärkande ord i texter.

3. Rosa (Processdiskursen): Jag gjorde en tankekarta. Jag skrev. Jag redigerade.

4. Greger (Genrediskursen): Tänkte först på vad jag skulle skriva och hur jag skulle formulera mig och skrev sedan bara ner det jag tänkt på och jag blev nöjd.

På frågan om eleverna haft någon nytta av det de lärt sig i svenska svarar Greger:  
Nej

5. Patrik (Diskursen om sociala praktiker): Arbetet som jag blev mest nöjd med var nog min novell. Jag började med att göra en synopsis. Där hade jag skrivit ungefär hur berättelsen skulle utformas. Sen skrev jag mest efter huvudet. Gick tillbaka och ändrade och anpassade för att få en röd tråd. På frågan om eleverna haft någon nytta av det de lärt sig i svenskan svarar Patrik: Svårt att säga, vi har skrivit för få texter.

6. Paula (Den sociopolitiska diskursen): Vi har skrivit två texter, en essä och en novell. Då jag inte känner mig bekväm med att skriva noveller så blir den text jag känner mig mest nöjd med automatiskt essän då det är ett skrivande jag trivs med. När vi skulle skriva essän så skulle den handla om orättvisor och vi hade runt 40 minuter på oss. Jag valde en orättvisa som jag brinner för och har många åsikter kring, i detta fall kvinnors situation världen över. Jag känner mig oftast mest nöjd med texter om jag fått skriva om något som engagerar och berör mig.

Av ett kort svar på några frågor i en loggbok är det förstås vanskligt att hävda att elevernas svar ligger i linje med vad man kan förvänta sig utifrån den skrivpedagogiska diskurs jag anser dem positionera sig i. Syftet är ju inte heller att låsa fast dem vid en diskurs utan också att se om eleverna under sitt första år på gymnasiet omförhandlar sin syn på skrivande. Samtidigt skiljer sig svaren åt på ett sådant sätt att några av fokuseleverna ändå tycks positionera sig tydligare i en diskurs än en annan, vilket också verkar vara fallet i de intervjuer som redovisas nedan i avsnitt 5.5 och som hade genomförts några veckor tidigare.

Vid en sammanställning av alla tre klassernas loggböcker beskriver alltså eleverna, vilket jag nämnde ovan, i varierande omfattning arbetet före själva skrivandet, skrivandet och någon form av bearbetning av texten. Här finns några skillnader mellan de olika klasserna, bland annat när det gäller förarbetet med en text, där alla utom tre i Sofias ena klass berättar att de brainstormat, gjort tankekartor och skrivit synopsis, medan endast ungefär hälften av eleverna i Cillas klass beskriver något förarbete inför skrivandet.

Däremot slår även denna gång färdighetsdiskursen igenom i de loggböcker elevernas i Cillas klass skriver, där frågan om de har haft nytta av vad de lärt sig i svenskan i sitt övriga skrivande till exempel besvaras på följande sätt:

Jag brukade skriva dubbel styckeindelning på min blogg, vilket jag inte gör längre (2)

Några gånger har det varit bra att skriva mail med ”korrekt” språk (9)

Jag har översatt en del wikipediatexter på fritiden, och då är det bra att typ veta var man ska ha ny sats och sånt (10)

Jag lär mig nya saker hela tiden som hjälper mig att skriva bättre texter. Ofta

handlar det om små saker, t.ex. grammatik, styckeindelning mm. Jag känner att jag utvecklar mitt skriftliga språk! (20)

Jag har lärt mig styckeindelning som jag har nytta av i nästan alla texter jag skriver (26)

Jag har lärt mig mer om skrivregler m.m. som jag nu använder i de flesta arbeten (29)

I Sofias båda klasser är det få elever som skriver att de har haft nytta av vad de lärt sig i svenska under hösten i andra ämnen eller på fritiden. Ingen av de 61 eleverna formulerar heller något svar som har med språkriktighet och färdighetsdiskursen att göra. Däremot berättar flera att de har haft nytta av det de lärt sig när de gjort sina skrivuppgifter i svenska:

Jag har lärt mig hur man ger liv åt en karaktär. Jag vet inte om jag har haft nytta av det utanför skolan men på svenskan har det varit bra (36)

Jag har lärt mig att gestalta saker, och förstår vilken skillnad det gör. Jag har även lärt mig att inte använda dialoger i onödan när man skriver historier, för då förlorar de betydelse. Vi har också lärt oss allmänt om hur dialoger bygger upp historier. Båda de här lärdomarna försökte jag använda i min novell (37)

Inte så mycket men en sak var gestaltning (53)

Det vi hade gjort denna termin gav mig mycket hjälp när jag skrev min novell. Jag tyckte att jag har lärt mig att beskriva och bland annat formulera känslor bättre (41)

När jag skrev novellen fick jag lära mig grunderna och visste hur jag skulle gå till väga med det (42)

Här får jag anledning att vara självkritisk. Genom mitt sätt att ställa frågan ligger implicit en föreställning om att skrivundervisningen i svenska i första hand skulle hjälpa eleverna att utveckla en generell skrivförmåga. Givetvis bör nyttan av vad man lär sig i svenskämnet inte bara mätas i hur det kommer andra ämnen eller fritidsskrivandet till godo utan också hur eleverna upplever att undervisningen hjälper dem i sitt skrivande i svenskämnet.

### ***5.4.3. Tredje loggbokstillfället***

Vid tredje loggbokstillfället, veckan före påsklovet, skriver eleverna åter i sina loggböcker. De får svara på tre frågor som handlar om hur de ser på skrivandets roll och funktion både i och utanför skolan. De får också frågan om hur styrda de upplever sig vara i sitt skolskrivande och om det är viktigast att ha en personlig stil eller att följa regler. På sista frågan svarar de allra flesta elever i alla tre klasserna att en blandning är bäst. Här får en elev från varje klass ge röst åt övriga:

Jag tycker att det är viktigt att ha en personlig stil men samtidigt tycker jag att det

är enklare att börja skriva om det finns instruktioner att följa. (Elev 15, klass 1)

Det är självklart viktigt att följa en instruktion men skriver du med en personlig stil blir det mer intressant att läsa. (Elev 36, klass 2)

Oftast ska man följa instruktioner. Det är väldigt viktigt eftersom man får en bättre struktur på texten. Men samtidigt tycker jag att man ska lägga in sin personliga stil i skrivandet. Det skiljer ens text från alla andra. (Elev 88, klass 3)

Bland de elever som väljer det ena eller det andra är det endast fyra elever som anser att det är viktigast att följa instruktioner medan det är en relativt stor grupp elever som anser att den personliga stilen är viktigast. Hit hör även de flesta av fokuseleverna, till exempel Fredrik, som menar att den personliga stilen har betydelse för om man ska skriva en bra och tilltalande text. Betydelsen av att ha en personlig stil är något jag återkommer till i samband med den avslutande diskussionen (se avsnitt 6.1 och 6.3).

På frågan om vad han vill med sitt skrivande lyfter Fredrik fram betyget. ”Min primära prioritet med mitt skrivande är att få bra betyg”. Han är inte ensam om att ange ett högt betyg som främsta mål för sitt skrivande, samtidigt är det inte mer än ett tiotal elever som gör det. Så även om det skulle vara fler som egentligen tycker att betyget är det viktigaste motivet för skolskrivandet är det i alla fall inte så de vill presentera sig själva i första hand. En intressant detalj är möjligtvis det faktum att det huvudsakligen är pojkar som anser att det är viktigast att få ett bra betyg, eller i alla fall som skriver det. Schablonbilden av NV-elever tycks annars vara att betygen otvetydigt står högst upp på deras agenda. I min studie framträder alltså en annan bild. Detta märks också i intervjuerna med fokuseleverna där exempelvis läraren inte alls ses som den självklara mottagaren av texten och där syftet med skrivandet snarare framstår som en vilja till kommunikation än en akt för bedömning.

Fokuseleven Kerstin nämner förvisso också betyget men för henne är det av underordnad betydelse: ”Eftersom jag gillar att skriva så strävar jag efter att utvecklas mer och mer, inte bara för betyget utan för min egen skull.”

Precis som Kerstin framhåller fokuseleven Rosa en skrivutveckling som tar sin utgångspunkt i det personliga: ”Jag vill utveckla mitt skrivande och skriva vackra poetiska och personliga texter”, tankar som återfinns i kreativitetsdiskursen. Idéer om skrivandet som finns representerade i processdiskursen, den diskurs Rosa tidigare positionerat sig i, finns inte i loggboken vid detta skrivtillfälle.

Fokuseleven Greger tycker inte att skrivandet i svenska spelar någon större roll

för honom; han anser sig inte heller ha några särskilda mål med sitt skrivande. På frågan om valet mellan att följa instruktioner eller att ha en personlig stil skriver Greger: ”En personlig stil kan vara bra, förutom om det bryter starkt mot de givna instruktionerna”. Kanske kan man i ett sådant yttrande spåra en idé om att texter följer vissa mönster och att dessa på något sätt är överordnade, något som i så fall kan relatera till genrediskursen.

Fokuseleven Patrik framhäver att skrivande i första hand handlar om kommunikation, en syn på skrivande som återfinns i diskursen om sociala praktiker. Han berättar också om sitt skrivande utanför skolan. ”Skrivandet utanför skolan når inte längre än diverse internetforum, tyvärr”.

Även fokuseleven Paula berättar om sitt skrivande utanför skolan. Just nu skriver Paula brev till olika företag. Även om hon egentligen tycker att tal är viktigare än skrift vet hon att hennes skriftspråk duger för att påverka: ”För mig är tal mycket viktigare än skrift, dock så vet jag att jag kan formulera mina åsikter och tankar på papper om jag vill och känner för det”. På frågan om vilken roll skrivandet i svenska har återfinns ännu fler tankar om skrivande som hör hemma i en sociopolitisk diskurs, där möjligheten att påverka också begränsas av ramar som styr skrivandet. ”I skolan, i svenskan, så tycker jag alltid att man är låst, inte heller vet jag om vi elever kan påverka vidare mycket. Vi elever blir ju ett kollektiv och det är svårt att anpassa sig efter alla, det är synd att det inte är fler uppgifter som var och en kan styra över.”

Förutom att visa på fokuselevernas relativt skilda positioneringar ger dessa svar också en bild av den bredd som finns i elevernas sätt att resonera kring sitt skrivande. Jag väljer att illustrera det ytterligare genom att visa hur det i en och samma klass finns svar som kan föras till var och en av Ivaničs sex diskurser om skrivande:

1. Färdighetsdiskursen: Skrivandet och stavning är det ämne man använder sig av och måste klara av i alla andra ämnen. (Elev 53)
2. Kreativitetsdiskursen: Jag tycker att det är roligt att skriva. Jag vet inte varför men jag bara tycker det. Jag har tyckt det är roligt sedan jag var liten. Jag gillar särskilt mycket att skriva noveller. Jag gillar att få bestämma vad som ska hända och använda min fantasi när jag skriver. (Elev 34)
3. Processdiskursen: Jag lär mig mycket när jag skriver (Elev 36)
4. Genrediskursen: Man får ju oftast en typ av text man ska skriva t.ex. recension, argumenterande m.m. men sen hur man skriver texten väljer man själv. Det är absolut viktigast att ha en personlig stil men för att hitta den måste man få reda på vilka olika texter det finns och hur de är uppbyggda (Elev 54)



5. Diskursen om sociala praktiker: Det jag lär mig i svenska skrivandet kommer jag senare att kunna använda i form av CV och dylikt. (Elev 47)

6. Den sociopolitiska diskursen: Jag vill med mitt skrivande påverka folk och få dom att tänka till. En av mina texter ska inte bestå av tomma ord. (Elev 42)

Exemplet för processdiskursen är inte så tydligt, vilket kan bero på att frågorna som ställs vid detta loggbokstillfälle inte öppnar upp för svar som lätt går att föra till en processinriktad syn på skrivande. Att jag ändå väljer att tolka elevens svar som att skrivandet i sig kan ge nya perspektiv på ett ämne, en bärande tanke i processdiskursen, beror främst på elevens svar vid förra loggbokstillfället där hon också uttryckte en syn på skrivande som hör hemma i denna diskurs: ”Det första jag gjorde var att skriva en tankekarta och en synopsis. Efter det skrev jag kladden. När kladden var klar bearbetade jag den texten tills jag blev nöjd”.

Bland de skillnader som finns mellan Cillas och Sofias klasser även vid det tredje loggbokstillfället är den mest påfallande utsagor om textens kommunikativa sammanhang. I Cillas klass är det bara en elev som nämner att det är viktigt att få med ett budskap i sin text medan det i Sofias båda klasser är många elever som uppger att de med sitt skrivande vill påverka, beröra eller förmedla. Jag tror att det är ett rimligt antagande att denna skillnad också har sin grund i den skrivpedagogiska diskurs som får störst utrymme i de klassrum lärarna organiserar. I ett klassrum där färdighetsdiskursen har stort inflytande står texten och dess formsida i centrum, inte den kommunikativa kontexten. Avsaknaden av ”läsare” blir därmed snarast en naturlig följd av denna diskurs. I Sofias klassrum blir däremot förhållandet det omvända. I diskursen om sociala praktiker, som Sofia företräder, utgör ju den kommunikativa kontexten själva utgångspunkten för skrivandet och undervisningen.

#### **5.4.4. Fjärde loggbokstillfället**

Vid det fjärde och sista loggbokstillfället, precis i slutet av vårterminen, ber jag eleverna att skriva om vilken betydelse lärarens muntliga och skriftliga kommentarer har haft för dem i sitt skrivande. De får också beskriva sina starka sidor som skribenter och vad de tycker att de behöver förbättra i sitt skrivande.

På det hela taget liknar svaren varandra ganska mycket i Cillas och Sofias klasser. De flesta elever tycker att lärarens respons har haft betydelse för deras fortsatta skrivande. ”När man ska göra nästa arbete så tänker man på vad läraren har sagt och då försöker man förbättra det”, som elev 6 skriver är ett

representativt svar. Några elever uttrycker också att de känt sig uppmuntrade och bekräftade av lärarens kommentarer i sitt fortsatta skrivande: ”Hennes kommentarer har uppmuntrat mig till att fortsätta skriva på mitt sätt” (elev 49) eller ”Det är ju liksom personliga tips och saker som bara jag har gjort bra och kan göra bättre” (elev 54).

Men det finns också elever som tycker att de har haft svårt att ta till sig eller omsätta lärarens respons i sitt eget skrivande: ”Jag försöker tänka på att ta till mig av kritiken men ibland är det diffust och man fattar inte vad felet är. Det känns ibland som hur mycket man än ändrar och förbättrar finns det alltid något fel” (elev 43). Några elever menar rent av att lärarens respons gör dem osäkra och skapar en känsla av skuld och otillräcklighet: ”Lärarens bedömning har mycket stor betydelse. Blir jag nöjd med något, men inte får det betyg eller den bedömning jag kämpat för eller förväntat mig, blir jag besviken och känner att skriva inte är något för mig. Jag får sämre självförtroende inom området och blir inte alls lika motiverad och entusiastisk nästa gång vi får en liknande uppgift” (elev 18). Detta svar påminner om några av de NV-elever Parmenius-Swärd följer i sin avhandling och där ett bristtänkande påverkar elevernas självbild negativt (2008: 173 ff.).

Samtidigt finns också elever som förmår frigöra sig från eller förhålla sig självständigt till lärarens respons: ”Jag har känt mig fruktansvärt begränsad i mitt skrivande i skolan. På grund av detta har jag blivit mer sporrade att skriva på mitt sätt” (elev 2, elevens kurs.) eller ”Jag brukar tänka mycket på vad läraren säger när jag skriver texter i skolan, men jag använder bara det jag håller med om i mina egna texter” (elev 63).

När eleverna ska formulera sina styrkor och förbättringsområden som skribenter slår färdighetsdiskursen igenom i alla tre klasserna. Ordförråd, stavning och att formulera sig väl är sådant som eleverna alltså lyfter fram både som styrkor och svagheter i sitt eget skrivande: ”Jag är bra på stavning, har ett bra språk och vet hur jag ska bygga upp meningar” (elev 34) och ”Jag ska inte förneka att jag inte är en särskilt bra stavare. Jag är heller inte så bra på grammatik och liknande, men det hoppas jag att jag kan träna bort, så att jag kan få till riktigt bra texter i framtiden” (elev 37).

Att eleverna i Cillas klass skulle lyfta fram färdighetsdiskursen var kanske väntat efter de tre tidigare loggbokstillfällena, men varför har den plötsligt fått en så stark ställning också i Sofias båda klasser? Jag tror att det kan ha flera orsaker men sannolikt beror det främst på den respons eleverna får på sitt skrivande, där även Sofia betonar språkets korrekthet. Ivanič menar ju också att

diskursen om sociala praktiker har en koppling till färdighetsdiskursen genom det funktionella skrivandet, där krav som skulle ha ställts på texten i en verklig kontext också ställs på de texter som skrivs i skolan. Den artikel som skrivs i skoltidningen ska alltså följa de normer en artikel i en dagstidning har att rätta sig efter avseende formalia. Dessutom tycks det finnas en överordnad diskurs för gymnasiets skrivande som Parmenius-Swärd beskriver i sin avhandling (t.ex. s. 98) och som också eleverna i min studie formulerar och som handlar om språkets korrekthet. Ofta formuleras detta krav explicit i lärarens kommentarer på elevernas texter, vilket också sker i den respons jag får ta del av (se avsnitt 5.3.2.2). Eftersom alltså språkets korrekthet är något som konkret och explicit kommenteras i elevernas texter är det något som ligger nära till hands och är lätt för eleverna att formulera i loggboken som svar på dessa frågor. Stavning, grammatik, styckeindelning, ordförråd o.s.v. är också begrepp som eleverna behärskar. Men därmed är kanske också de andra svaren om möjligt än mer intressanta.

Både Cilla och Sofia lyfter fram behärsknigen av texttyper och genrer som ett mycket centralt innehåll för svenskämnet. Skriver eleverna exempelvis något om detta i sina loggböcker? Knappast alls. Men några elever formulerar ändå vad som verkar vara en stor skillnad mellan grundskolans och gymnasiets skrivande, den mellan berättande texter och behärskandet av andra texttyper och som också är vad som så småningom bedöms i det nationella provet i svenska: ”Jag skulle vilja veta skillnaden mellan vissa texter som inte är berättelser. Har inte hållit på så mycket med den sortens texter” (elev 63). En annan elev skriver att hon skulle vilja lära sig mer om ”strukturer, hur man exempelvis skriver en krönika, reportage m.m.” (elev 74).

Det är generellt sett få kommentarer om processkrivande, en av de två diskurser som dominerade elevernas svar i de båda inledande enkäterna. Den andra diskurs som de flesta elever tycktes förorda när de började på gymnasiet, kreativitetsdiskursen, är fortsatt stark framförallt i en av Sofias klasser där hälften av eleverna som sina bästa sidor anger svar som går att föra till denna diskurs: ”Min starkaste sida är nog att jag kan uttrycka det jag känner i det jag skriver” (elev 48). Flera elever i samtliga tre klasser anser också att bra fantasi är den främsta styrkan i deras skrivande.

Däremot kan jag inte vid detta sista loggbokstillfälle finna svar i Sofias båda klasser som knyter an till den diskurs deras lärare ställer i förgrunden i intervju och vid mina klassrumsbesök, diskursen om sociala praktiker. Bara tre svar om vad eleverna själva tycker att de behöver utveckla kan föras till denna diskurs. Det ena handlar om den verklighetsnära kontexten: ”Att lära mig skriva texter

som man ser och hittar i vardagen, bl.a. tidningspråk” (elev 42), de andra båda om det kommunikativa sammanhanget: ”Skriva mer så att läsaren blir intresserad” (elev 46) och ”Jag borde bli bättre på att låta folk läsa mina texter” (elev 63). Förvisso var det många av Sofias elever som i samband med ”Tidningsprojektet” lyfte fram det kommunikativa sammanhanget. Även i Sofias respons upprättas framförallt med klass 2 en relation mellan skribent och läsare. Ändå är det så få elever som tycks ta till sig denna diskurs under det år jag följer dem. Det bekräftas även av de resultat jag får, när jag i slutet av läsåret låter eleverna göra om enkät 2. Kanske beror det på att diskursen om sociala praktiker ligger för långt ifrån den diskurs eleverna företräder eller känner igen. Eventuellt påverkas elevernas tankar om skrivandets mål och mening mer av vad vi bedömer i deras skrivande, än hur vi utformar vår skrivundervisning i klassrummet. I den respons eleverna får på sina texter rör sig Sofia också i en färdighetsdiskurs som både är välkänd av eleverna och som genom sin funktion av underlag för betyg tolkas som mer relevant (se t.ex. Kronholm-Cederberg 2009:50).

För att ytterligare fördjupa bilden av elevernas rörelsefrihet eller positionering möter vi till sist huvudpersonerna i denna studie – de sex fokuseleverna.

### **5.5. Fokuselevernas positioneringar**

De sex fokuseleverna i min studie har alltså valts ut för att de representerar olika sätt att se på skrivandets mål och mening som korresponderar med den syn som kommer till uttryck i Ivaničs sex diskurser om skrivande och skrivutveckling. Förutom att vi mött dem redan i de inledande enkäterna, i klassrummen och i loggböckerna presenterar de här sin syn på skrivandet i två intervjuer.

I den första intervjun med fokuseleverna samtalar vi om de texter eleverna skrivit under höstterminen. Samtalen genomförs i början av december och bygger främst på att eleverna sorterar sina texter på olika sätt och motiverar varför de anser att en text är bättre än en annan eller varför en text är viktigare än en annan. Vi samtalar också om likheter och skillnader mellan olika texter och arbetet med dem, hur eleverna anser att de har utvecklats under terminen, vilka frihetsgrader de ser i sitt skolskrivande samt vem de ser som mottagare av dessa texter.

Även den andra intervjun, som genomförs i slutet av vårterminen, utgår från de texter eleverna skrivit. Eleverna får bland annat välja ut den text de tycker är mest typisk för skrivandet i svenskämnet och vilken av skrivuppgifterna de tyckt bäst om. Vi pratar också om krav som ställs på dem som skribenter och vad som

är framgångsrikt skrivande på gymnasiet – ibland i jämförelse med skrivandet på högstadiet, ibland i jämförelse med andra ämnen.

Jag redovisar intervjuerna elev för elev i samma ordning som jag tidigare redovisat Ivaničs sex diskurser (se avsnitt 4.3).

### **5.5.1. Fredrik: ”Det är viktigt att man har ett stort ordförråd”**

För Fredrik handlar skrivandet i svenska främst om att lösa uppgiften så bra som möjligt, så att han kan få ett bra betyg i utbyte. Fredrik ser därmed läraren som den självklare läsaren av hans texter och han försöker till viss del skriva vad han uppfattar att läraren vill ha. Både Fredrik och läraren tycks här vara överens om att det i hög grad handlar om textens språkliga kvaliteter.

I: Vad var det läraren... Vad tyckte läraren om din text, då? Vad fick du beröm för i den här texten?

E: Ja, det var väl främst med varierat språk, bra vokabulär och hm... inspirerad text

[...]

I: Mm... Om jag skulle be dig att sortera en gång till. Och den här gången ber jag dig sortera efter vilken text som är viktigast

E: Det blir nog så...

I: Då skriver du... då tycker du att [jag nämner en slags läslogg eleverna skrivit] är viktigast, filmrecensionen näst viktigast...

E: Ja, eller viktigast ur vilken aspekt då, eller...

I: Ja... vilken aspekt lade du det efter nu...

E: Nej, vad dom betyder för mig

I: Vad dom betyder för dig, ja... Och då lade du dom i vilken ordning då?

E: Ja, i samma ordning som hur bra dom var

I: Ja... Är det viktigt för dig vad du får för respons, eller...

E: Ja, det är det ju. Det är ju egentligen därför jag skriver

I: Ja... Så ligger dom kan man säga nu efter vad du har fått för omdöme eller...

E: Ja. Betyg

I: Betyg. Ja... Hm... Jag har en fråga till men... Hm, den är så här: Skriver du som du själv vill eller skriver du som läraren vill?

E: Hm... Jag skriver ju mest som jag själv vill men jag tänker ju ändå på vad läraren vill att jag ska skriva, för att jag vill uppnå dom höga betygen som jag strävar efter.

Även om Fredrik anser att syftet med att skriva i skolan är att få ett bra betyg lyfter han också fram behovet av att själv få välja det man är intresserad och engagerad av som viktiga faktorer för att skriva en bra text.

I: Mm, om vi tittar på den här [läsloggen nämns]. Vad är det som är så... Varför

lade du den... varför lade du den texten först?

E: Det var nog främst för att jag fick välja vilken bok jag skulle läsa, så att jag kunde välja något jag var intresserad av och sedan skriva om det [...]

I: Hm... Är det ett sånt där generellt råd man kan ge för att skriva bra eller vad har du för tips... Finns det såna där... Hm... Finns det några såna där generella råd för, för hur man ska tänka eller göra för att skriva en bra text?

E: Det är väl att försöka engagera sig i ämnet. Det man skriver om

Under hela läsåret positionerar sig Fredrik relativt tydligt i färdighetsdiskursen, även om han återkommer till betydelsen av att själv få välja vad man ska skriva om också i den andra intervjun. Helst vill han skriva diskuterande texter. Fredrik har ju också tidigare sagt att han inte känner sig direkt styrd i sitt skrivande, men han är ändå helt på det klara med att man måste anpassa sig efter ”spelets regler”. Han förstår vad läraren efterfrågar och försöker leverera det. Under vårterminen har klassen bland annat skrivit en novellanalys, en reklamfilmsanalys och en genreanalys och i den senaste loggboksanteckningen skriver Fredrik att han börjar tröttna lite på analyser:

I: Ja... Hm... I din, i din senaste loggbok så skrev du att hm, du börjar bli lite trött på analyser... (skratt)

E: Ja, ja...

I: Hur tänker du då?

E: Nej, alltså, jag skriver ju helst diskuterande texter eller krönikor där man får, ja, skriva lite mer vad man själv tycker och tänker. Det känns ju... Jag var ju inte så taggad på att analysera en gammal novell så, som jag är på att skriva en krönika till exempel

I: Nej...

E: Och nu har vi gjort en massa analyser också, så... det är ungefär samma uppbyggnad på alla texter

I: Hur skulle du vilja beskriva den här uppbyggnaden av dom här analyserna då?

E: Nej, det är väl först då man skriver alltså vad som är karaktäristiskt för det man analyserar och sedan plockar man ut dom delar som överensstämmer, hm, med det man analyserar då. Och sedan, ja, skriver man vad man har kommit fram till och varför

Det är också en av de tre analyserna eleven lyfter fram som mest typisk för skrivandet på gymnasiet, nämligen novellanalysen av Hjalmar Söderbergs *Pälsen*.

I: Mm. Varför väljer du novellanalysen?

E: Nej, det var ju mest för att vi skulle... det var en gammal klassisk novell vi skulle analysera. Jag tror till och med min mamma gjorde det också när hon gick på gymnasiet, så... det är nog en standardtext

Kommentaren om novellanalysen som också hans mamma gjorde som

gymnasist säger kanske något om synen på svenska som ett bildningsämne och som eleven inte nödvändigtvis delar. Så även om Fredrik tycks dela skrivpedagogisk diskurs med sin svensklärare Cilla behöver det inte betyda att han delar synen på ämnets innehåll. Vad som gör en text bra och vad som är framgångsrikt skrivande är de alltså överens om.

I: Vad är det man behöver vara bra på för att lyckas i svenska A, tror du?

E: Nej, jag tror det är viktigt att man har stort ordförråd, att man kan... att man är bra på att formulera sig, hm, man kan uttrycka sina tankar i ord. Och sen att man får lite längd på texten också

Liksom tidigare framhåller Fredrik språkets betydelse och han berättar också att det mest är formuleringarna han får beröm för i sitt skrivande. Även när det gäller hans skrivutveckling ställs språket i fokus.

I: Hm, hur... Hur har du själv utvecklats som skribent under gymnasiet?

E: Hm, jag har inte utvecklats så mycket faktiskt. Hm, stagnerat lite i utvecklingen, tror jag. Men jag har försökt förbättra allting, speciellt dispositionen och hm, och ja, mina formuleringar

I slutet av intervjun nämner även Fredrik hur väl man behärskar en genre som en viktig del för ett framgångsrikt skrivande.

I: Finns det annat som rättas eller bedöms eller belönas?

E: Hm... (suckar) Nej, det är väl om man har fått, fått ett grepp om själva ja, genren på den texten man skriver

Fokuseleven Fredrik återkommer alltså ofta till språket som den viktigaste markören på en god text. Denna syn på skrivande delar också hans lärare Cilla.

### ***5.5.2. Kerstin: ”Att man försöker ha sin egen personliga stil, det känns viktigt”***

Fokuseleven Kerstin har samma lärare men en motsatt uppfattning om vad som leder till framgångsrikt skrivande. Det hon anser vara viktigast för att bli en framgångsrik skribent på gymnasiet är att ha en personlig stil, att man inte bara försöker lösa uppgiften som man tror att läraren vill ha den, även om man förstås måste hålla sig inom de ramar som ges.

I: Ja. Hm... vad är det som är framgångsrikt skrivande på gymnasiet då?

E: Hm, att man försöker ha sin egen personliga stil

I: Ja...

E: Det känns viktigt och att... Sen självklart att man följer uppgiften, att man gör som det är sagt, men, ja, att man försöker tänka själv och utveckla den, så som man själv tycker om den och inte bara som, som man tror att läraren vill ha den

I: Mm. Är det det som man belönar också?

E: Jag hoppas det

I: Ja (skratt)

E: Hm, jo, men det tror jag ändå, att läraren märker om det är för stelt, om det bara är en text för att man tror att man ska skriva den så här

I: Mm...

E: Det tror jag inte... då blir den nog aldrig riktigt bra

När Kerstin i den första intervjun ska välja den bästa texten eller som hon själv formulerar det, den text hon är mest nöjd med från terminen väljer hon den berättande texten. Hon gör samma val när hon sorterar texterna efter hur viktiga hon anser att de är. Sina val motiverar hon på följande sätt:

I: Om... Då tänkte jag att vi skulle titta lite grand på den du lade först. Hm... vad är det som är så bra med den texten?

E: Hm... jag tror den, det är nog den jag har tänkt till mest på och verkligen... för jag skrev om min pappa

I: Ja...

E: Och det, alltså, det är ganska mycket enklare när jag har... när det är en person som jag känner och tycker väldigt mycket om, så det är enklare att uttrycka känslor och berätta vad man verkligen tycker, så då blir den ju mer personlig också, och det...

[...]

I: Ja... Tycker du att det finns några sådana där speciella råd som man ska tänka på för att skriva en bra text?

E: Hm... Det beror på vad det är för text, så klart, men om man, om man kan liksom, om man får uttrycka känslor och vad man verkligen tänker, så är det ju väldigt bra, för då blir det ju en personlig text.

Även om Kerstin helst skriver texter där hon kan vara personlig inser hon alltså att skrivandet påverkas av den uppgift hon får. Vid intervjun har eleverna en skrivuppgift kvar för terminen: ett referat. På frågan om hur hon man förbereder sig på att skriva ett referat så bra som möjligt svarar Kerstin:

E: Hm, ja där gäller det ju att man inte ska uttrycka så där vad man tycker och vad man känner och tänker. Hm... Och det... det tycker jag nästan är svårare att inte göra, men... Och sen... det är ganska viktigt att man skriver det i rätt ordning, alltså att man verkligen börjar med nånting, alltså om det är viktigt... Om det är ett referat av en... från en tidning eller så att det är viktigt att man väljer och skriver det tidigt, att det är från en tidning och såna saker

I höstens loggboksanteckningar har Kerstin nämnt styckeindelning vid båda tillfällena. Det gör hon också i intervjun – tre gånger:

I: Fanns det nånting som hon [Cilla]var kritisk mot i din text?

E: Ja, det var... Jag skulle haft lite mer styckeindelning, tror jag. Och... lite med mina formuleringar, som...



[...]

I: Tycker du att du kan... finns det nåt sånt där som... Har ditt skrivande förändrats på något sätt då under terminen om du tittar på dom så här...

E: Hm... Jag har väl förstått det om styckeindelning bättre, för det kunde jag inte alls i början. Det är ingenting alls vi jobbade med i nian.

[...]

E: ja men med bokanalysen, den, den blev jag väldigt nöjd med även ifall det inte var liksom... bästa... den var inte... bästa betyget eller så. Men jag kände mig ändå väldigt nöjd med den, för jag... jag hade nog inte ändrat så mycket på den, även om jag hade kunnat kanske. Det är kanske det här med styckeindelning då

Förutom dessa små kommentarer om styckeindelning märker man ingen egentlig anpassning till den färdighetsinriktade syn på skrivande och skrivutveckling som hennes lärare Cilla företräder. Kerstin fortsätter istället att tydligt positionera sig i kreativitetsdiskursen under hela läsåret.

Under vårterminen skriver eleverna främst analyser, men vid ett tillfälle finns möjligheten att välja mellan att skriva en novellanalys och att skriva en egen novell. Kerstin väljer det senare. När hon vid den andra intervjun ska välja sin favorituppgift väljer Kerstin genreanalysen, främst för att den gav henne utrymme att tänka själv, eftersom instruktionerna var så knapphändiga. Här kopplar hon även skrivandet tydligt till läsandet, något som också återfinns i kreativitetsdiskursen. För Kerstin tycks genreanalysen minst lika mycket handla om läsoplevelsen, som om själva skrivuppgiften.

I: Om du skulle välja den text du själv har tyckt mest om att skriva under gymnasiet, vilken skulle det vara då?

E: Hm, reklamfilmsanalysen eller genreanalysen, tror jag, men jag tror jag väljer genreanalysen faktiskt. Det var ganska... det var ganska spännande för vi fick inga riktiga riktlinjer hur man skulle skriva den, så det var väl lite konstigt egentligen. Och det var väldigt svårt, men då var det också, att eftersom att vi inte hade nånting att gå på då... fick man verkligen tänka till själv

I: Ja...

E: Hm, och så hade jag läst "da Vinci-koden" som jag tycker är så jättebra och jag får så mycket tankar av den, så att det var roligt att få analysera den

I: Mm. Vad tyckte du var svårt?

E: Alltså, det var svårt att veta vad en genreanalys var överhuvudtaget...

I: Ja...

E: ... tycker jag. Hm, men, jag vet inte, det släppte medan man skrev ändå

I: Ja...

E: Man, hm... men ja, hela, så som jag lade upp den, det är egentligen bara en gissning om hur jag trodde det skulle (gemensamt skratt), hur det skulle se ut, men, hm, det var ju lite svårt att beskriva en genre ändå, för att det är så självklart för en vad som är en deckare och vad som är en roman och så där, men när man väl ska skriva det, så...

I: Mm

E: ... så kommer man inte på så mycket först  
I: Nej, men du tyckte ändå den var rolig att göra  
E: Mm  
I: Varför var den rolig då? Förutom att det var en bra bok?  
E: Hm... men det var nog också att man verkligen fick tänka efter själv, vad man tyckte och vad man tänkte, vilka, vilka tankar som kom upp i huvudet, när man läste den.

Vi samtalar också en hel del om skillnader mellan högstadiet och gymnasiet. De största skillnaderna finns i kraven som ställs och bristen på hjälp, tycker Kerstin som anser att mycket tas för givet att eleverna kan när de kommer till gymnasiet.

I: jag tänkte på det här med skrivande på gymnasiet, tycker du att det har skiljt sig från skrivande på högstadiet?  
E: Det är väldigt mycket högre krav...  
I: Ja...  
E: ... på texterna. Och man fick mer hjälp i grundskolan. Och då var det också att man fick hjälp medan man skrev det, man kanske kunde lämna in ett utkast som hon kunde titta lite på... eller han eller hon  
I: Mm...  
E: Och... här är det mer att man förväntas kunna ganska mycket ifrån början och det, det är väl både positivt och negativt  
I: Mm... Vad är positivt med det?  
E: Hm, att då kan man börja redan från början och skriva, skriva... och... lite göra som man vill. Hm, men... och alltså, det är ju, det är ju bra om man vet hur man ska skriva...  
I: Mm  
E: ... men jag tror det kan vara väldigt jobbigt om man inte vet det

Bland kraven skymtar också lärare Cillas färdighetsdiskurs med styckeindelning och disposition som viktiga komponenter i en bra text.

I: Nej... Du sade också att det är högre krav...  
E: Mm  
I: ... är det nånting förutom det här att man måste tänka efter själv? Finns det andra krav också som har varit annorlunda?  
E: Ja, det... alltså, det är ju mycket mer viktigt hur man lägger upp en text...  
I: Mm...  
E: ... än vad det var på, i grundskolan. Och det där med inledning och avslutning det... och såna saker som styckeindelning och...

Även om Kerstin anser att novellen är den mest typiska texten för svenskämnet i stort lyfter hon i slutet av intervjun precis som Fredrik fram de analyserande texterna och ger sin syn på dessa texters mål och mening. Till skillnad från Fredrik har Kerstin i högre utsträckning uppskattat analysuppgifterna, för att de har fått henne att börja reflektera mer, både när hon läser och i hennes vardag i stort.

I: Varför gör man dom här analyserande texterna då? Varför gör man så många sådana, tror du?

E: Ja, man lär väl sig att analysera, alltså omedvetet börjar man väl analysera de saker man ser och hör och... är med om på ett annat sätt.

I: Har du gjort det?

E: Ja, det tror jag faktiskt. Hm...

I: Har du nåt sånt exempel? Det är jättesvårt (gemensamt skratt). Hemska frågor. Ja...

E: Nej, men jag tror, jag... Alltså, när jag, jag läser böcker till exempel, då tror jag inte bara att jag... förut kanske jag bara läste det och sen så försvann det, men nu är det mer att jag tar till mig saker på ett annat sätt och... lär mig av det på ett annat sätt

I: Mm... Och vad är det du lär dig och vad är det för saker du tar till dig? (gemensamt skratt)

E: Hm, jo, men det kan vara hur, ja men hur personer i böckerna ser på saker och ting och hur dom, hur dom tänker och vad dom hm, hur dom värderar saker...

I: Ja...

E: ... och så tar man väl efter det lite kanske, eller, eller tvärtom att man känner att, så där, så där vill jag aldrig bli eller (gemensamt skratt)...

Cillas syfte med att låta eleverna analysera genrer för att i första hand lära dem behärska olika texttyper är inget Kerstin nämner. Hon har helt enkelt även här en annan uppfattning än sin lärare om vad skolskrivandet kan eller bör bidra till och som hämtar sin näring i kreativitetsdiskursen.

Man undrar förstas hur det kommer sig att Kerstin behåller sin starka positionering i kreativitetsdiskursen, trots att färdighetsdiskursen tycks vara den dominanta skrivpedagogiska diskursen i klassrummet. Kanske beror det på att hennes positionering trots allt bekräftas under kursens gång genom att hon i regel får höga betyg på sina texter. Kanske beror det på att hennes positionering stärks utanför klassrummets skrivundervisning. Jag uppfattar också Kerstin som en självständig skribent. Som exempel vill jag nämna den skrivuppgift som kallas genreanalys, där informationen om själva uppgiften var knapphändig. Den osäkerhet vga instruktioner kan ge omvandlar Kerstin istället till en möjlighet att göra en egen tolkning.

Kerstin kommer inte heller att straffas för denna positionering. Redan tidigare på terminen har Cilla i förbigående kommenterat elevernas betyg för mig. Det finns två elever i klassen som hon är säker på kommer att uppnå MVG på A-kursen i svenska, den ena är Fredrik och den andra är Kerstin.

Följande fyra fokuselever, Rosa, Greger, Patrik och Paula, kommer från två olika klasser men har alltså haft samma lärare i svenska, Sofia.

### 5.5.3 Rosa: ”Jag fick en idé om hur jag skulle lägga upp det”

I enkät 1 och 2 verkar det som om Rosa representerar processdiskursen och jag tycker också att det i den första intervjun finns svar som tyder på det, även om det kanske inte är lika tydligt som för några av de andra fokuseleverna.

I följande utdrag redogör Rosa för arbetet med sin novell, där man relativt enkelt ser kopplingar till processdiskursen. Rosa berättar om hur hon förkastat sina båda första förslag när det plötsligt dyker upp en idé i huvudet medan hon sitter och skriver. Denna idé väljer Rosa att utveckla och bearbeta i sin text.

I: Nej... vad var det som kändes bra med att skriva om den där sista personen?

E: Jag vet inte. Det kom eller jag fick väl en tanke så då fortsatte jag. Jag fick ingen tanke om dom andra

I: Hur, hur kan du beskriva vad det här var för tanke du fick?

E: Nej, men jag fick en idé om hur jag skulle kunna lägga upp det

I: Mm. Hur fick du den idén då?

E: Nej, den poppa upp

I: Den poppa upp. När du satt och skrev eller?

E: Ja

I: Och då fick du den här idén och så satte du igång och skriva direkt?

E: Ja

I: Och sen då? När... Skrev du hela texten i ett svep?

E: Nej, jag började skriva lite. Sen så skrev jag lite i mitten och lite i slutet, och så skrev jag om det

I: Ja...

E: Eller ja, redigerade om det

Under höstterminen har Rosa skrivit två texter i svenska. Även om den andra texten berättar hon att det som styrde innehållet var ”det som poppa upp”. Vidare att hon ofta behöver en bra tanke eller en idé för att börja skriva, att det inte är skrivandet i sig som är mödosamt utan att komma på ett bra ämne. Det är väl i sig något som flera skribenter skulle hålla med om, men samtidigt är det kanske typiskt att just denna elev väljer att lyfta fram själva tankearbetet.

Rosa berättar också att hon ibland låter kompisar läsa hennes texter.

I: Mm. Är det nån mer än du som har läst den?

E: Ja. Två kompisar

I: Vad fick du för hjälp av dom?

E: Hm, jag vet inte, lite redigera nåt stavfel, nånting man kunde skriva om meningen

I: Ja... Brukar du ofta fråga kompisar om råd när du skriver?

E: Ja, att läsa igenom

I: Varför gör du det? Har du funderat på det?

E: Mm, för att om jag redan vet vad den handlar om så är det lätt att dom som inte vet det, dom blir förvirrande

På frågan om vad som utmärker en bra text, har svaret däremot inget att göra med den goda strukturen eller ett omfattande tankearbete:

I: Ja... Vad är en bra text? Finns det några såna där generella råd?

E: Som man blir berörd av

Under vårterminen tycks Rosa röra sig bort från processdiskursen och i den andra intervjun finns inga yttranden som egentligen går att föra till denna diskurs. I och för sig ger kanske de frågor som ställs inte någon direkt möjlighet att hänvisa till processdiskursen i så hög utsträckning, å andra sidan framträder också en annan bild i vårens något knapphändiga loggboksanteckningar där teman som det personliga skrivandet och nyttan av att ha god fantasi lyfts fram. Dessa teman, som känns igen från kreativitetsdiskursen, finns också i intervjun. Om Rosa får välja skrivuppgift, väljer hon berättelsen, för där får hon skriva fritt och har nytta av sin fantasi. Hon menar också att skrivutveckling går hand i hand med den personliga utvecklingen.

I: Vilken tycker du har varit roligast att göra, jobba med?

E: Hm, alltså novellen var ju roligast...

I: Ja...

E: ... för då kan man skriva väldigt fritt

I: Ja... Hm... Vad, hm... Vad tycker du är framgångsrikt skrivande på gymnasiet? Vad ska man kunna för att bli bra på att skriva?

E: Alltså, man ska väl, det är väl bara att man, alltså att inte vara så låst, bara skriva som man... ha lite fantasi och sen så typ, hm, det är klart man behöver väl kunna typ lite grammatik och lite sånt, för att det ska bli bra texter, men...

I: Vad har du fått beröm för i dina texter?

[...]

E: Det var väl... bra fantasi, tror jag det var

I: Ja... Har du fått kritik för nånting?

E: Det har jag säkert. Jag tror det var nånting som var lite osammanhängande eller liksom...

I: Mm. Hm... Hur... Du sa ju det lite att, att du, det skiljer sig... det är både ganska likt från högstadiet och det skiljer sig lite från högstadiet. Tycker du att du själv skriver på samma sätt som du gjorde på högstadiet?

E: Det är klart som person så utvecklas man ju, alltså inte bara i skrivning, alltså man utvecklar ju sin person, och det är ju klart, det påverkar ju hur man skriver...

Samtidigt betonar hon språkets betydelse och menar till exempel att språket är viktigare än innehållet när man skriver i svenskämnet, medan innehållet ofta är viktigare i andra ämnen. Rosa säger att hon är mer mån om hur hon formulerar sig när hon skriver en text inom svenskämnets ram.

I: Hm, hur skiljer sig skrivandet i svenska från skrivandet i andra ämnen?

E: Hm... inte så mycket. Jag tycker att det är ganska likt

I: Mm...  
E: Nej, det är ganska så likt  
I: Gör du på samma sätt när du skriver i svenska som... ?  
E: Nej, när jag skriver i svenska så är jag noggrannare med..., liksom, språket  
I: Mm...  
E: ... än vad jag är om jag skriver något annat  
I: Vad beror det på, tror du?  
E: Eftersom det är just det som bedöms. I andra ämnen så brukar det ju... eller så är det lite mer innehållet...  
I: Mm...  
E: ... som bedöms

Att säga något definitivt om hur Rosa har rört sig mellan olika skrivdiskurser under vårterminen går inte, men det finns spår av kreativitetsdiskursen. Däremot tycks Rosa ha övergivit processdiskursen. Kanske beror det i så fall på att denna diskurs inte alls verkar ha samma ställning som den kanske hade på grundskolan. Det är en mycket försiktig gissning som möjligen också kan styrkas av att jag låtit samtliga elever i de tre klasserna göra om flervalsenkäten (enkät 2) och jag kunnat konstatera att den andel svar som kan föras till processdiskursen har sjunkit med en sjättedel.

Om processkrivande och berättelser har en stark ställning på grundskolan tycks gymnasiet fokus snarare ligga på genrer och texttyper. Det är också viktiga begrepp för näste fokuselev Greger.

#### **5.5.4. Greger: ”Jag försöker få det att efterlikna dom bra texter jag läst”**

Båda intervjuerna med Greger startar trevande. Mitt upplägg där elever sorterar texter och motiverar varför går inte att genomföra i den första intervjun, som börjar på följande sätt:

I: Vilka texter har ni skrivit i svenska i höst?  
E: En insändare, en novell och en text om övervakning  
I: Om du skulle lägga texterna efter hur bra dom är...  
E: Jag kommer bara ihåg novellen, så att det blir ju novellen  
I: Ja... Då är det... hm... novellen som är den bästa?  
E: Nja, jag kommer ju inte ihåg dom andra som sagt

Intervjun kommer därför inledningsvis att handla uteslutande om arbetet med novellen där eleven inte alls anger några svar som skulle ligga i linje med den beskrivning av genrediskursen som jag utgår från, utan snarare liknar vad Elbow skulle kalla *the dangerous method* (1998:39–46).

E: Jag gick först omkring och tänkte på hur jag tänkte skriva den

I: Ja...  
E: Och, och så formulerade jag olika saker i huvudet i två dar  
I: Ja...  
E: Och sen så skrev jag ner mina tankar  
[...]  
E: Jag arbetade nästan bara i huvudet

Så småningom övergår intervjun till ett samtal om texter och skrivande mer generellt, där Greger har idéer om skrivande som återfinns i genrediskursen:

I: Ja... Hm, och finns det såna generella råd som gör en text bra?  
E: Nej. Det kan vara allmänt  
I: Ja... Vad gör en argumenterande text bra då? Om det inte finns generella råd. Tänker du dig att det finns...  
E: Alltså det beror ju från text till text liksom  
I: Ja  
E: Alltså det är klart det är olika för olika sorters texter, noveller ska ju vara spännande och argumenterande texter ska vara argumenterande. Det är det som är grejen liksom  
[...]  
I: Hur viktigt är det att man lägger ner tid på skrivandet, tror du?  
E: Nej, inte så viktigt. Det är viktigare att läsa  
I: Det är viktigare att läsa  
E: Ja, om man vill bli bra skrivare så måste man läsa mycket  
I: Ja... Vilka typer av texter behöver man läsa då?  
E: Det beror på vad du ska skriva. Allmänt, allmänt alltså, om du ska skriva en argumenterande så är det ju bra om du läser en argumenterande  
I: Ja, det är också själv...  
E: Då är det lättare att härma...  
I: Ja  
E: ... och göra likadant  
I: Ja

Även den andra intervjun som skulle handla om de texter eleverna skrivit under sin första kurs i svenska har en del praktiska problem. Jag skulle inte direkt vilja påstå att Greger är en motvillig informant, men hela samtalet blir lite trevande, bland annat eftersom Greger inte minns något om de texter han skrivit under läsåret, förutom den novell han precis läst om, och som vi samtalade om i den förra intervjun, och den tidning som redovisats föregående vecka. Dessutom tycks Greger, åtminstone inledningsvis, tolka situationen som om det är ett visst svar jag är ute efter (se avsnitt 4.2.5 om den asymmetriska relation som finns i själva intervjusituationen).

I: Om du skulle beskriva gymnasiets skrivande, vad skulle du säga, vad har varit typiskt för skrivandet?  
E: Hm... Jag är inte riktigt säker på vad du är ute efter (skratt)... faktiskt.

Samtidigt kan man förstås även vara kritisk till att inleda en intervju med en så vid fråga. På frågan om vad som är framgångsrikt skrivande på gymnasiet är i alla fall Greger säker på sitt svar: Det handlar om att vara bra på att formulera sig. Goda formuleringar eller brist på språkkänsla är också det han reagerar på mest i andras texter.

I: Vad är det man bör kunna på gymnasiet för att skriva bra, i svenska?

E: Det känns som om man måste formulera sig väl, tycker jag i alla fall.

I: Ja...

E: Det känns ju som att, alltså, många texter blir ju helt... osammanhängande, ologiska, o... Alltså, till exempel noveller som man läser som... karaktärerna inte har någon speciell anledning att göra saker överhuvudtaget

I: Mm...

E: Och det känns som fel reaktioner, fel skriva...

Hur han själv utvecklats över året har han däremot svårt att formulera, på samma sätt som han är osäker på vad läraren förväntar sig av honom när han skriver. Osäkerheten om vad läraren förväntar sig är ett återkommande tema i flera av loggböckerna i min studie. För Greger tycks inte heller lärarens respons hjälpa honom här.

I: Vad har du fått kritik för?

E: Ja, det var så länge sen... Hm...

I: Och du vet inte vad, vad din lärare tycker...

E: Jag är lite smådålig på att ta till mig kritik  
(Gemensamt skratt)

I: Ja, men det är vi nog lite till mans

E: Så jag... brukar bara lyssna på ett halvt öra...

För Greger är det kanske inte heller så att läraren är den som vet bäst hur en text ska se ut. Han söker snarare inspiration till sitt skrivande i andra texter och om han måste skriva en text föredrar han novellen. Möjligen kan man säga att Greger här också ger en bild av skrivandet som mer handlar om att konstruera än att om att komponera en text.

E: Det är ju lättare att komma fram till handling för man har... man får ju ganska mycket handlingar av att titta på TV.

I: Ja, så är det förstås.

E: Så kan man blanda ihop nåt sånt.

Förutom detta exempel återkommer Greger till mönstertexten som utgångspunkten för skrivandet i slutet av intervjun, där han inte bara får inspiration till innehållet i den text han ska skriva utan även till hur han väljer att formulera sig.



I: Vet du var läraren vill ha eller förväntar sig när du får en skrivuppgift?

E: Nej, men jag försöker få det att efterlikna dom bra texter jag läst

I: Ja...

E: ... eller så har man läst välformulerade böcker och texter [...] Som sagt, formuleringen igen. Försöka att få det att se snyggt ut, va

Trots dessa exempel skulle jag inte tvärsäkert utifrån intervjun hävda att denne elev fortsatt positionerar sig i genrediskursen. Ändå är det viktigt att poängtera att det är mönstertexten snarare än lärarens instruktioner och respons som är utgångspunkten för hans skrivande i båda intervjuerna.

Kanske bör man också som avslutning nämna att Greger inte tycker särskilt mycket om att skriva. Det som man tvingas göra kan aldrig bli lustfyllt, menar han.

I: Om du skulle välja... Vilken av dom här texterna har du tyckt bäst om att jobba med?

E: Alltså jag är inte den personen som tycker om att skriva faktiskt

I: Nej...

E: Alltså det är, alltså direkt... Nej, men det är så med de mesta saker, så fort jag tvingas göra nånting, så blir det direkt en, ett jobb och en börda

I: Ja...

E: Alltså det är samma, alltså samma sak med allting

I: Ja...

E: Så jag... Alltså så fort det blir typ skolarbete så gillar jag det inte

I: Nej...

E: Det är samma sak som att jag tyckt det var helt okej att läsa böcker, sen tvingades jag att läsa böcker i skolan – nu tycker jag inte om det längre.

Någon vecka tidigare skriver han i sin loggbok som svar på frågan vad han tycker eller tänker om den skrivuppgift de just nu håller på med i svenskämnet: ”Jag tänker inte så mycket om uppgifter, jag brukar ta det och göra dem.”

I min studie finns två elever som verkar ha samma skrivpedagogiska diskurs som sina lärare överst på sin agenda. Den ena är Fredrik som berättar om sin syn på skrivande i avsnitt 5.5.1. Den andre är Patrik som alltså med viss tvekan bedömdes positionera sig i samma diskurs som sin lärare Sofia, diskursen om sociala praktiker. Intervjuerna med Patrik redovisas i följande avsnitt.

### ***5.5.5 Patrik: ”Poängen med artikeln måste komma flera gånger för den kan klippas av”***

I mitt material är Patrik den elev som i enkät 2 tydligast väljer svarsalternativ

som går att relatera till diskursen om sociala praktiker. Samtidigt anger han inga svar i enkät 1 som går att föra till denna diskurs. Det finns alltså en större osäkerhet om Patriks inledande positionering än för de andra fokuseleverna. På grund av denna osäkerhet har det också varit intressant att se om en elev som Patrik stärks i sin positionering under läsåret genom att diskursen om sociala praktiker, som jag ändå bedömt honom positionera sig i, får så stort genomslag i den undervisning han möter.

I den första intervjun finns det få svar som stöder att Patrik skulle företräda diskursen om sociala praktiker, där till exempel vikten av att skriva i ”verkliga” sammanhang är central. Samtidigt är han den ende av de fyra fokuselever som har Sofia i svenska som kommenterar att läraren gärna vill publicera hans text:

I: Ja... Var det nånting som hon tyckte du skulle förbättra eller tänka på? Fick du kritik för nånting?

E: Hm... nej, jag fick väl ingen direkt kritik, men hon sa att... (skrattar till) faktiskt att hon skulle kunna hjälpa mig att fila till texten, så att vi kunde publicera i en tidning, alltså. Jag vet inte hur det gick till men...

Patrik berättar också att han skriver lite i forum vid sidan av skolan. För övrigt ger han svar som går åt olika håll. Någon gång arbetar han med tankekarta, nästa gång inte. Å ena sidan känner han sig styrd i sitt skolskrivande, å andra sidan svarar han:

E: Det enda vi fick var lite riktlinjer hur en novell skulle vara, men hon sa ju samtidigt att det finns ju väldigt många noveller som sticker ut ifrån normen, så att man i princip kunde skriva hur man ville, så det var ju väldigt bra frihet på den texten.

Ett halvår senare intervjuar jag Patrik igen. I klassen har man precis avslutat sitt tidningsprojekt och i inledningen av intervjun samtalar vi om arbetet med tidningen. Sofia har också nyligen organiserat ett bokcafé där eleverna läst varandras noveller. När Patrik beskriver syftet med dessa skrivuppgifter gör han det på ett sätt som liknar lärarens och som går att hänföra till diskursen om sociala praktiker. Skolskrivandet är helt enkelt ett sätt att efterlikna skrivandet utanför skolan. Man skriver tidning för att få en bild av journalistyrket och för att lära sig tänka journalistiskt och man skriver noveller för att öva sig i rollen som författare. De krav som ställs på texten liknar också de krav som skulle ha ställts i en ”verklig” kontext.

I: Hur uppfattade du det, syftet med att skriva tidning?

E: Ja, framförallt så skulle vi nog lära oss hur en tidning var uppbyggd, liksom hur, det tror jag.

I: Mm...

E: Och så lära oss hur det går till när man gör en tidning. Hon nämnde ju nånting om att journalister ofta jobbar under stress och att dom liksom...

I: Ja...

E: Ja, det här med att dom måste, att det är en som klipper dom där artiklarna

I: Ja...

E: Och så måste poängen med tidningen, med artikeln komma flera gånger, för den kan klippas av när som helst och så skulle vi liksom kunna sätta oss in i det på nåt vis

I: Ja. Har du tänkt på det när du har gjort arbetet i skolan?

E: Hm, nej, vi, vi har ingen som klipper, så...

I: Nej (skratt)

E: ...så det räcker om man har poängen på ett ställe

I: Ja (skratt). Hur var det med novellen då? Vad var syftet med att skriva en novell?

E: Syftet med att skriva en novell... det var väl... Jag uppfattade det som att vi skulle lära oss att skriva en historia, att kunna strukturera den liksom, att lära sig och, och så jobba som en författare gör

Däremot är Patrik lite osäker på om hans uppfattning om den text som ska skrivas verkligen motsvarar dessa krav:

I: Ja. Är det något särskilt man ska tänka på när man skriver dom här texterna?

E: Vi har inte fått så mycket information om det faktiskt...

I: Nej...

E: ... så jag, jag vet inte riktigt exakt, men jag, jag kan ju tänka mig det här ingress, en sammanfattning vad det handlar om...

I: Ja...

E: ... och sen brödtext lite granna och ja, utfyllnad eller vad man ska säga

I: Mm

E: Och så en bra rubrik då på allting. Men jag är inte så där insatt i det

Även om Patrik uttrycker en viss osäkerhet om vad som krävs av honom i just den här uppgiften tror han sig veta vad läraren i slutändan bedömer.

E: Novellen... tappade jag mycket för att jag ganska så slarvigt hm, språk i det och jag hade många hm, grammatikfel, så det är nog mycket framgångsrikt skrivande att man vet hur man formulerar sig, eller typ de/dem

I: Ja...

E: Dom, och det där

I: Har du blivit bättre på det nu då?

E: Hm, ja, jag tror det

I: Ja

E: Dom, det är bara talspråk, tydligen

I: Okej

E: Men man vet aldrig

För att komma tillbaka till frågan om Patrik stärkts i sin positionering under

vårterminen kan jag varken svara ja eller nej på den frågan. Men han tycks åtminstone inte ha övergivit diskursen om sociala praktiker, något som också svaren i loggboken i början av april kanske vittnar om. På frågan om vad han vill med sitt skrivande svarar Patrik: ”Jag vill kunna nå ut med budskap till folk, vill kunna formulera mig på ett övertygande vis som ändå är enkelt att förstå”. För Patrik finns en medvetenhet om en läsare. Han skriver i första hand för att kommunicera. Han är också en av få elever som överhuvudtaget berättar om ett fritidsskrivande där han dessutom riktar sig till fler än den närmaste vänkretsen: ”Skrivandet utanför skolan når inte längre än diverse internetforum, tyvärr. Skriver mest på politiska ungdomsforum”.

De senaste tre fokuseleverna, Rosa, Greger och Patrik, har alltså inte lika tydligt positionerat sig i en specifik skrivpedagogisk diskurs som de båda första, även om de två sistnämnda eleverna redogör för tankar om skrivandet som lätt går att knyta till genrediskursen respektive till diskursen om sociala praktiker. Den sista av de sex fokuseleverna Paula har i de inledande enkäterna tydligt positionerat sig i den sociopolitiska diskursen.

#### ***5.5.6. Paula: ”Jag var så upprörd över modeindustrin, så då skrev jag en text om det”***

När jag lyssnar till Paula om hennes syn på skrivande och på sig själv som skribent tycker jag, rent av, att jag förstår Ivaničs sociopolitiska diskurs bättre än före intervjun. Skrivande handlar om att ta ställning, det är ingen neutral aktivitet, vilken som helst.

Samma dag som jag intervjuar Paula ska hon lämna in en novell. Hon är inte så nöjd med sin text och reflekterar kring vad det beror på. Paula berättar att hon egentligen inte är så förtjust i att skriva noveller, för att de ofta som hon säger blir klyschiga och banala. Därför drar Paula in en miljödebatt i texten:

E: Alltså jag vill nog... eftersom jag inte är så stark på det här med noveller, så vill jag nog dra in, så att jag kan få... känner jag i alla fall att jag berör ett ämne som jag brinner för och då har jag känt att miljö är ett sånt, så jag tror därför drog jag in det i den här och... i novellen.

Trots att hon vinklar novellen mot ett tema som engagerar henne tycker Paula inte att hon uppnår det syfte hon har med novellen:

E: Då fick jag den här känslan av att den var så himla politiskt korrekt, så där... och det... Och då blir man lite så där, ja det känns inte så roligt

Paula vet vad hon vill åstadkomma med sina texter. Främst handlar skrivande om att få uttrycka det som känns angeläget, ur ett samhällsperspektiv, men det finns också en vilja att kunna påverka andra med sitt skrivande. På frågan om vem Paula ser som sin läsare svarar hon:

E: Hm, jag vet inte riktigt. Det är... Alltså, jag fick också höra när jag skulle börja skriva att... det är väldigt viktigt med ett budskap, och så. Just för att, så att läsaren ska ha nånting att tänka på och så. Men jag tror att... när jag skriver texter, då vänder jag mig alltid till såna som också dom, hm, tänker väldigt mycket, och så här, över olika situationer och så

I: Mm

E: Hm, jag kan få såna där infall av att behöva skriva såna där texter, som jag bara... Du vet, en gång så var jag så där upprörd över hm... det här med modeindustrin, så då skrev jag en text om det. Du vet, så där. Du vet, så det är sånt jag kan göra

I: Ja. Är det nån som läser dom texterna då? Läger du dom på nätet, eller...

E: Nej...

I: ... vad gör du med dom. Eller skriver du av dig mer?

E: Ja. Och sen får min syster ta del av såna här saker, som min novell. Hon är den enda som har läst min novell

I: Ja...

E: Och hon läser mina andra texter och sånt

I: Ja...

E: Och jag tror även mina kompisar, som alla är väldigt mycket så där engagerade, dels politiskt engagerade är vi men också sen allmänt så där... Alltså vi brinner för samhällsfrågor

I: Mm...

E: Så jag tror... Det är såna jag ofta vill ska läsa mina texter

I: Okej. Hur tänker du på att... Tänker du nånting på vad läraren vill ha, när du skriver?

E: Nej [låter som Näpp!], det gör jag inte.

I: Nej...

E: Jag tror att... jag förstår på nåt sätt att jag måste anpassa mig lite efter vad dom efterfrågar, men... men det känns som att jag kan ju inte heller böja mig för, alltså, för vad dom vill ha, för att då blir det så lätt att då får inte jag skriva vad, alltså vad jag känner så där, och då kommer det inte bli en bra text. Dom bästa texterna skriver jag, när jag får skriva nånting jag vill skriva om

Mot slutet av detta långa utdrag visar Paula att hon också är medveten om vilka regler som gäller för skolskrivandet. När Paula får frågan om det finns några generella råd för hur man skriver en bra text, diskuterar hon åter maktperspektivet i skolskrivandet, där engagemanget i texten kan gå förlorat om man som skribent inte har möjlighet att själv styra det man ska skriva om.

I: Mm. Tror du det finns generella råd för hur man ska skriva en bra text?

E: Ja, alltså, det tror jag och jag tror att dom kan ... Jag tror att det är... Om man vill ha en text som är... som alltså håller måtten, då tror jag man kan följa vissa,

vissa råd och sånt. Men jag tror inte att det kommer, jag tror inte att såna här råd skulle göra att man får en bra eller personlig text

I: Nej... utan då krävs det...

E: Nej, men då krävs det att man, att man får skriva nånting man faktiskt vill skriva om. Istället för att nån säger: "Åh, skriver du på det här sättet så kommer du få det här och det här"

I: Mm...

E: För då tror jag att man kan hålla måtten för – alltså regler – bra för en text, men man kommer inte få... Men det kommer inte lysa av, av engagemang i texten till exempel eller person i texten

I: Nej... Det är jätteintressant det du berättar. Jag har egentligen ställt dom frågor jag är intresserad av att ha svar på, men är det nånting som du skulle vilja berätta ytterligare om ditt skrivande?

E: Nej, det tror jag nog inte. Hm... Jag skriver inte så mycket. Jag skriver inte dagbok. Jag skriver inget sånt där alltså. Skrivande är inte min grej egentligen. Men... Eller, det är också fel att säga att det inte är min grej, för det är verkligen min grej när det kommer till att jag tycker om att få uttrycka mig

Även i nästa intervju intar Paula ett kritiskt förhållningssätt när hon lyfter frågan om frihet och ramar i skolskrivandet.

I: Om du skulle välja nån av dom här texterna. Vilken tycker du då mest hm... är mest typisk för skrivandet i svenska på gymnasiet?

E: Alltså, jag, jag tror att all, alltså allt sånt här skrivande, sånt här lektionsskrivande, mer så här uppgifter, då, då är det ju ganska bundet, tycker jag...

I: Ja...

E: ... eller det är så, det är så jag liksom uppfattar svenskan

[...]

E: referat, det är ju verkligen en mall, exakt, och där får man ju använda, inte ens använda egna ord. Hm... ändå så där man får, man ska använda egna ord fast man får ändå inte använda egna ord, för då ändrar man innebörden för mycket, så att det är ju en sån där balansgång...

[...]

E: Men alltså... Tidning till exempel [...] det blev väldigt mycket stress och press i det arbetet, så det, det var lite synd, för att egentligen är tidning nog ganska, så där... När jag skrev recensioner och krönikor, då kände man sig ändå ganska så där fri i skrivandet, alltså, måttligt i alla fall

I: Ja...

E: Så då var det roligt

[...]

E: Så då, det jag tyckte mest om i så fall, när jag ser det så här på ett papper...  
[Eleven hänvisar till den lista med skrivuppgifter som de har gjort i svenska under året och som jag sammanställt till intervjun]

I: Mm...

E: ... då var det ju texten om orättvisor, för den fick man ju skriva ändå hur man ville och mer bara tankar och så...

I: Mm...

E: ...och det, det är så jag skriver, skriver bäst

Paula menar att det är ett visst slags skrivande som belönas i skolan och tycker att det egentligen inte borde vara så. Hon menar snarare att alla texter egentligen har samma värde. Här stämmer Paulas svar väl överens med Ivaničs resonemang (se avsnitt 4.3.7).

I: Mm. Hm, vad är det som gör om man blir en bra skribent på gymnasiet? Vad behöver man liksom vara bra på?

E: Alltså det är en jättesvår fråga, för jag tror då att det väl mycket handlar om läraren också och hur den väljer att uppmuntra eleverna

I: Mm...

E: Och det är ändå ganska tråkigt för att egentligen finns det inget dåligt skrivande. Hm, det finns egentligen bara bra skrivande, men, men att idag har vi såna eller skolan och betyg och sånt där sätter upp så himla tydliga ramar för hur... vad en bra text är och vad en dålig text är. Hm, men egentligen ska man bara se det som olika sätt att skriva.

Vad som belönas i skolskrivandet formulerar Paula på följande sätt:

E: Så..., förlåt, vad, vad var frågan?

I: Varför... Vad som är bra... Vad är framgångsstrategier för gymnasiets skrivande?

E: Ja, nej, men, just... Hm, det, det är en svår fråga men alltså, men [...] det är ju att man ska skriva fritt och med egna ord, men ändå ska man hålla sig till alla skrivregler och man ska ha, ha fantasi, och alltså men det är ju sånt, det går ju in under så himla mycket, även bilden...

I: Mm...

E: ... hm, alltså då är det ju samma sak, man ska vara personlig och man ska vara kreativ, fast man ska ändå hålla sig till regler

I: Ja...

E: Och så blir det ju i svenska också

Samtidigt som Paula alltså konstaterar att det är regler i kombination med en personlig röst som leder till framgång i gymnasiets skrivande ifrågasätter hon alltså den korrekta lösningen eller fokus på regler. Hon säger sig inte heller själv bry sig om regler och ramar i sitt eget skrivande. Detta är något hon återkommer till flera gånger i intervjun och som jag anser väl beskriver en elev som har utvecklat en vad Ivanič sannolikt skulle beskriva som kritisk litteracitet, där man både är medveten om vad som krävs och vågar utmana dessa konventioner.

E: Men så att det blir så naturligt även att uttrycka mig i skrift och jag läser, jag har läst väldigt, väldigt mycket och så där, så att, så att jag tänker aldrig i regler och sånt när jag skriver eller alltså mer än att ramar för ett referat eller en tidning eller så där, men alltså, jag tänker aldrig på att ja, jag borde skriva på det här sättet för att göra det här bäst, eller så där...

[...]

E: Alltså, det blir ju, ibland kan det bli helt tokigt grammatiskt ... Men jag tror att sånt, alltså sånt ska inte hm, betyg ska inte handla om såna regler, tycker jag

Precis som de båda första fokuseleverna, Fredrik och Kerstin, positionerar sig Paula tydligt i en diskurs. Hon har helt enkelt liksom Fredrik och Kerstin en klart uttalad föreställning om skrivandets mål och mening. Även i Paulas fall uppger läraren att betygssättningen varit enkel. Hon får ett MVG i svenska A, utan tvekan.



## 6. Diskussion

I min studie har jag medvetet valt att fokusera på elevers rörelsefrihet inom den institutionella praktik de är en del av. Jag kan konstatera att denna rörelsefrihet är stor. För eleverna finns det ett betydligt större antal positioneringar att inta än de som lärarna företräder i sin undervisning.

Att elever positionerar sig olika på tröskeln till gymnasiets klassrum, vilket jag försökt visa i mina två inledande enkäter, skulle i och för sig kunna bero på att de tagit med sig den diskurs som varit verksam i det klassrum de lämnat på grundskolan. Men i så fall skulle eleverna i min studie mer entydigt ha positionerat sig i de diskurser deras respektive lärare företräder: färdighetsdiskursen eller genrediskursen i klass 1 och i diskursen om sociala praktiker i klass 2 och 3 under studiens gång. Det gör de inte. En viss anpassning sker förvisso. Cillas elever skriver mer om färdigheter i sina loggböcker och Sofias elever skriver mer om det kommunikativa sammanhanget, men när jag låter eleverna göra om enkät 2, flervalssenkäten, i slutet av läsåret dominerar fortfarande svar som går att föra till kreativitetsdiskursen, medan diskursen om sociala praktiker är fortsatt svag.

### 6.1. Fokuselevernas rörelsefrihet

Fokuseleven Kerstin positionerar sig återkommande i kreativitetsdiskursen, trots att den syn på skrivande och skrivutveckling kreativitetsdiskursen ger uttryck för ligger långt ifrån de tankar och idéer om skrivandets mål och mening som hennes lärare företräder. Kerstin nämner förvisso vid några tillfällen att det är viktigt att till exempel kunna styckeindela en text och att hon har blivit mer noggrann med formalia i sitt eget skrivande. Men som jag förstår det handlar det inte om en påbörjad anpassning till en färdighetsdiskurs utan snarare om att lära sig hantera de krav som ställs i klassrummet till följd av att denna diskurs görs verksam i Cillas skrivundervisning. Jag menar att Kerstin snarare förhåller sig till kravet att bemästra vissa färdigheter på ett mer instrumentellt vis samtidigt som den egna föreställningen om vad skrivande och skrivutveckling är behålls relativt intakt. Här kan Wertschs begreppspar *mastery* och *appropriation* (1998:53–58) hjälpa till att förklara Kerstins val av positionering. Hon tar in och

lär sig hantera de språkliga redskap som efterfrågas, *mastery*, men väljer ändå att göra motstånd mot att göra färdighetsdiskursen till sin egen, *appropriation* (se t.ex. även Blåsjö 2004:33 eller 281).

In all cases, the point is that the appropriation of mediational means need not be related to their mastery in any simple way. In some cases, mastery and appropriation are correlated at high or low levels, but in others the use of cultural tools is characterized by a high level of mastery and a low level of appropriation. Thus these two forms of 'internalization' need to be differentiated and may operate somewhat independently of one another in mediated action (Wertsch, 1998:57 f.).

Samma sak gäller egentligen även Paula, men här upplevs inte avståndet lika långt mellan lärarens positionering i diskursen om sociala praktiker och Paulas positionering i den sociopolitiska diskursen. Ivanič menar också att dessa två diskurser ligger relativt nära varandra (2004:234).

Några av de andra fokuseleverna är inte i konflikt med de diskurser som deras lärare företräder. Fredrik och Patrik positionerar sig huvudsakligen i samma skrivdiskurser som sina lärare gör, i färdighetsdiskursen respektive i diskursen om sociala praktiker. Greger som främst positionerar sig i genrediskursen är i samklang med en slags överordnad diskurs, i vilken arbete med texttyper och genrer tycks utgöra en viktig del. Rosa som under höstterminen tycks positionera sig i en processdiskurs möter sannolikt också under de första skrivuppgifterna en klassrumspraktik som bygger på denna diskurs, där eleverna bland annat instrueras att skriva synopsis och tankekartor och där de får lämna in utkast som de senare ska revidera. Under vårterminen tycks processdiskursen hamna helt i bakgrunden när diskursen om sociala praktiker dominerar Sofias klassrum. Inte heller Rosa verkar längre positionera sig i processdiskursen.

Samtidigt får man förstås inte glömma det myller av stämmor som finns i elevernas loggböcker där var och en av skrivdiskurserna verkar vara en möjlig positionering (se t.ex. Tredje loggbokstillfället avsnitt 5.4.3), även om vissa positioneringar förvisso är vanligare än andra.

Här är det också viktigt att konstatera att en positionering kan vara framgångsrik även om den inte är i samklang med lärarens. Fokuseleverna Kerstin och Paula straffas inte för sina positioneringar, trots att det, framförallt i den skrivundervisning Kerstin möter, råder en helt annan agenda. Jag tycker att det är ett oväntat resultat – både att hon håller fast vid sin syn på skrivandets mål och mening och att hon får sitt MVG. Det verkar snarare vara så att hennes hållning belönas.

Det är förstås vanskligt att uttala sig om ett så litet material, men av mina sex fokuselever är det tre som har en bestämd uppfattning om vad skrivande och

skrivutveckling är, som återkommande i sina loggböcker och intervjuer tydligt positionerar sig i samma skrivpedagogiska diskurs. Det är också dessa tre, Fredrik, Kerstin och Paula, som tveklöst belönas med ett MVG i slutet av kursen.

Jag tror förvisso inte att det är så enkelt som att elever med en tydlig föreställning om skrivandets mål och mening får de högre betygen, snarare handlar det nog om att skaffa sig en hållning eller en röst i själva texten. Frågor om röst diskuteras därför vidare i avsnitt 6.3.

I tidigare studier har bland andra Frøydis Hertzberg visat att elever som väljer att följa en egen idé i sitt skrivande istället för att leverera det som efterfrågas inte straffas för det (se Hertzberg 2006 och Andersen & Hertzberg 2005).

Kanske kan man säga att framförallt Kerstin men även Paula i sitt sätt att positionera sig tar en risk som kan jämföras med den Hertzbergs så kallade *risikoskrivere* tar. Dessutom tycks Kerstin och Paula, precis som riskskrivarna i den norska examen, vara ganska säkra på att deras positionering inte kommer att straffa sig: ”Mange av de skriverne som aspirerer til toppkarakter, utfolder seg så å si uten sikkerhetsnett, i trygg forvissning om at sensorene tar utfordringen” (Andersen & Hertzberg 2005:298). Varken i loggböcker eller i intervjuer ger Kerstin och Paula uttryck för en direkt oro över att de, relativt medvetet, gör sin egen tolkning av de skrivuppgifter de får i svenskämnet. Kerstin skriver exempelvis: ”Givetvis måste instruktioner följas, men alla tolkar ändå dem på sitt eget sätt och därför är det viktig for mig att få utrymme for en personlig stil i mina tekster”. Av Paulas kommentar kan man nog också sluta sig till att hon inte ser någon risk i att primärt följa sin egen agenda då hon om Sofias respons skriver: ”Så hennes [Sofias] kommentarer har oppmuntrat meg til att fortsätta skriva på mitt sätt”.

Även Kjell Lars Berge (1996 och 2002) visar att skrivspelet inte är så enkelt att det enbart handlar om att leverera det som explicit efterfrågas; det finns andra, uttalade normer vid sidan av dem som explicit uttrycks bland de sensorer som bedömer elevtexterna i den norska grundskoleexamen. Berge kallar dessa dolda textnormer sensorernas *doxa*, det vill säga kriterier som inte ifrågasätts utan på något sätt tas för givna, och där en känsla av mognad i texten visar sig ha stor betydelse: ”First and foremost, the norms index something in the candidates’ writing that the examiners intuitively sense as the absence or presence of maturity” (2002:483).

Sensorerna menar också att det är viktigt när man ska utmana duktiga eller mogna skribenter att det finns skrivuppgifter i den norska examen där eleverna förväntas bidra med egna tankar och att ta ställning i sitt skrivande (ibid.).

Elever tycks alltså kunna tjäna på att gå sin egen väg och skapa utrymme för sig själva i texten istället för att enbart försöka leverera vad som explicit

efterfrågas.

Jag förstår även Smidts artikel *Double Histories in Multivocal Classrooms* (2002) som att Siri väljer en position som är hennes egen medan Olav i första hand försöker anpassa sig till vad han upplever att läraren beställer. I interaktionen mellan läraren Gunnar och eleverna blir det tydligt att Siri stärks i sin positionering. Hon blir någon att kommunicera med som en jämbördig, medan Olav så småningom tappar intresset för skrivandet och tron på sin egen förmåga (se även Elbow 1998:342).

Elever som Gunnar verkar också finnas i Parmenius-Swärds studie. Det är elever som trots att de försöker anpassa sig efter lärarens textnormer inte belönas för detta (se s. 2008:163 ff. om Albin och Adam).

Om jag skulle anlägga ett maktperspektiv på min studie skulle det alltså innebära att elever som spelar skrivspelet bäst är de som på något sätt förstått att man förvisso ska göra som läraren säger men att det bara är halva sanningen. Man måste också samtidigt skaffa sig en egen hållning. Denna kan förvisso stämma överens med lärarens men den måste innehålla en röst som man gjort till sin egen. Att bemästra räcker sannolikt inte. Jag tror att det också är vad Kerstin och Paula är ute efter när de i var sin intervju beskriver vad som är framgångsrikt skrivande på gymnasiet:

Paula: ... hm, alltså då är det ju samma sak, man ska vara personlig och man ska vara kreativ, fast man ska ändå hålla sig till regler

Kerstin: Hm, att man försöker ha sin egen personliga stil

I: Ja...

Kerstin: Det känns viktigt och att... Sen självklart att man följer uppgiften, att man gör som det är sagt, men, ja, att man försöker tänka själv och utveckla den, så som man själv tycker om den och inte bara som, som man tror att läraren vill ha den

Frågor om vad det innebär att ha en personlig stil eller att vara personlig och på vilket sätt denna personliga stil kan eller ska användas ligger inte inom ramen för denna studie, men är ett viktigt område för vidare forskning. Inom fältet för akademiskt skrivande finns studier som intresserat sig för skrivande och identitet. Här kan exempelvis Ivanič (1998) och Elbow (1998) nämnas. De har förvisso olika utgångspunkter i sina studier, där Ivanič intresserar sig för vilka möjligheter det finns i en specifik skrivsituation att använda en personlig röst och hur vi förhandlar om det (Ivanič 1998, t.ex. s. 55 och s. 340) och där Elbow intresserar sig för vad som kännetecknar en personlig röst och hur vi utvecklar den. I sitt slutkapitel konstaterar dock Ivanič, i det hon hänvisar till Elbow: "I would go so far as to say, if writing isn't equated with authorship, why bother to

learn to write at all” (ibid:341).

Man kan förstås se kravet på en personlig stil som ytterligare ett bevis på den asymmetri som råder i skolans praktik – i din roll som elev förväntas du inte bara göra som läraren säger. Du ska alltså dessutom i någon mån skapa ett utrymme för dig själv i ditt skrivande. Samtidigt tycker de allra flesta eleverna i min studie att de själva kan bestämma hur de ska skriva. När jag i mitten av vårterminen frågar dem om vilka frihetsgrader de ser i skrivandet i svenskämnet svarar exempelvis elev 34: ”Jag skriver alltid på mitt sätt även om jag får en instruktion”. Flera motiverar också att det är viktigt att skriva på sitt sätt eller att ha en personlig stil, för att texten ska bli intressant att läsa, men också roligare att skriva: ”Det viktigaste är att ha en personlig stil eftersom man då kan se det ur ett visst perspektiv... och det är så en text blir intressant för mig” (elev 42).

Utifrån elevernas relativt samstämmiga syn på upplevelsen av frihet i skrivandet väljer jag att se detta till synes outtalade krav på att skapa ett slags subjekt i texten som ett friutrymme eleven kan utnyttja. Fokuseleverna i min studie tycker också att de skriver bäst när de själva kan påverka sin text. Det kan därför finnas fog att i skolans skrivundervisning uppmuntra eleverna att i högre grad göra det.

## **6.2. Lärarnas rörelsefrihet**

Lärarna Cilla och Sofia utnyttjar också den rörelsefrihet som tycks finnas i svenskämnet på det NV-program på den skola de undervisar. Projektet Text- och kunskapsutveckling i skolan (TOKIS) som följer tre olika lärares skrivundervisning har också visat att frihetsgraderna för lärarna är relativt stor (se Holmberg & Wirdenäs 2010). De styrdokument som finns för svenskundervisningen, gör det möjligt för lärare att betona olika idéer om skrivande i sin egen undervisning, vilket även Holmberg & Wirdenäs konstaterar (ibid:106).

Jag menar att man kan se spår av samtliga sex diskurser som jag använder i mitt analysverktyg i styrdokumentet för svenska (se avsnitt 4.3) och att det är en bidragande orsak till de skilda praktiker vi möter i Cillas och Sofias klassrum. Därmed blir svaret på frågan om lärarnas förhållande till kursplanen i svenska att både Cilla och Sofia följer de styrdokument som gäller, trots sina skilda val av skrivdiskurser.

I min studie kan jag dessutom konstatera att lärarna i mycket hög grad konstruerar sin undervisning utifrån de föreställningar de har om skrivandets mål och mening; de positionerar sig alltså på samma sätt i klassrummet som i intervjuerna.

Samtidigt kan man kanske också se hur Cillas och Sofias positioneringar skulle kunna stå för två trender som är aktuella i skoldebatten. Där Cilla med sin färdighetsdiskurs står för back to basics. Läraren är den tydliga ledaren i klassrummet och eleverna ska lära sig kunskaper och färdigheter som kan användas oberoende av tid och sammanhang. Som exempel på denna trend kan man nämna regeringens satsning på basfärdigheterna läsa, skriva och räkna (Förordning 2008:754) i ett försök att öka måluppfyllelsen i grundskolan eller den uttalade ambitionen att förbättra elevernas formella skrivande i regeringens proposition *Högre krav och kvalitet i den nya gymnasieskolan* (proposition 2008/09:199 t.ex. s. 115).

Sofia får stå för den andra trenden där skolan ska ut i samhället och samhället in i skolan. I skoldebatten representeras denna trend kanske främst genom IKT, ICT eller IT i undervisningen, men även av begrepp som *entreprenöriellt lärande* som skrivs fram som ett nytt perspektiv i den nya gymnasieskolan, GY2011 och *extramuralt lärande* som bland annat handlar om hur skolan bättre kan ta till vara de extramurala resurser som museer och vetenskapliga center av olika slag utgör.

Ivanič menar att det är viktigt att lärare blir medvetna om den påverkan den allmänna skoldebatten kan ha och att de försöker kompensera för dessa krafter i den dagliga undervisningen: ”Teachers are to a large extent at the mercy of these forces, but they have the intellectual freedom to be aware of the way in which these forces privilege one discourse at the expense of others, and to compensate for this if at all possible” (2004:241 f.).

I min studie kan man kanske få intryck av att lärarnas val av positionering i klassrummet inte har så stor betydelse för vilka positioneringar som blir möjliga för eleverna. Kanske är det delvis sant. Samtidigt menar även jag att det är viktigt som lärare att vara medveten om såväl de val man gör i klassrummet och vilka tankar och idéer dessa val vilar på, som att elever kan ha andra föreställningar om skrivande med sig in i klassrummet. Resultatet av min studie antyder att mötet med en annan skrivpedagogisk diskurs både kan bidra med att de lär sig behärska nya steg på dansgolvet men också skapa förvirring om vilka normer som gäller.

### **6.3. Fortsatt forskning om skrivande, positionering och voice**

För en elev som Kerstin tycks mötet med en annan diskurs inte påverka hennes egen positionering; hon får snarare tillgång till nya redskap i sitt skrivande. Men för Rosa verkar mötet med en ny diskurs istället skapa viss osäkerhet. I intervjuerna säger hon flera gånger att hon inte vet om hennes text duger som ett

svar på vad läraren efterfrågar. När jag försöker få Rosa att utveckla sitt svar säger hon: ”Jag tror att hon vill väl egentligen ha nånting som jag tycker...” men så ändrar hon sig och säger: ”... eller som jag lagt ner tid på”.

Att det ur skribentens perspektiv råder en osäkerhet om hur ens text kommer att bemötas är ett dilemma som flera tidigare studier har belyst (se t.ex. Kronholm-Cederberg 2009:287, Parmenius-Swärd 2008: kap. 7, Lea & Street 1998, Ask 2007:165, Kronholm-Cederberg 2005:100).

Studenterna i Leas och Streets studie (1998) säger att det svåraste med att skriva en bra text har med det faktum att göra att varje lärare verkar ha sin egen idé om vad som utmärker texters kvalitet. Det tycks finnas skillnader vid sidan av de krav ämnesdisciplinen och genren i fråga kräver och som varken lärare eller studenter kan sätta fingret på. En lärare uttrycker det som att man inte kan säga vad en bra text är förrän man ser den på pappret (1998:162).

Jag tror inte att medvetenheten om hur man positionerar sig i en skrivpedagogisk diskurs är lösningen på detta dilemma, men att det tycks finnas delar av skrivandet som i vidare mening har med positionering att göra. När mina elever i sina loggböcker uttrycker denna osäkerhet, om de har skrivit en bra text eller inte, har de på föregående fråga utan större svårigheter redogjort för vad det är för slags text de skrivit och vad som utmärker en sådan text. Här tycker jag att det finns en intressant motsättning:

Jag har skrivit en genreanalys. Jag har refererat/citerat beståndsdelar ur boken som gör att boken hör till just den genren.

Det är svårt att veta [vad Cilla kommer tycka] eftersom jag inte riktigt vet vad hon förväntar sig och hur hon hade tänkt att jag skulle skriva

Elev26

När Kerstin och Paula beskriver den goda texten vilar den på tre ben: den ska vara språkligt korrekt, den ska följa de krav som ställs på genren som sådan och den ska ha en personlig stil. I den undervisning jag följer och i de kommentarer på elevtexter jag får ta del av finns mycket om språklig korrekthet och genrekrav, men den personliga stilen är inte något som berörs. Elbow menar att det är skillnaden mellan en intressant text och en platt text (1998: avsnitt 25).

Som lärare har jag aldrig heller vetat hur jag ska ta mig an den personliga stilen eller voice. Jag har mest handfallet kunnat konstatera att en del elever har det med sig och att några få utvecklar det under gymnasiet, helt utan min förskyllan, men att där finns ett kvalitativt drag som ger en annan läsupplevelse. Jag tror också att det delvis är vad Cilla försöker formulera i den första intervjun då hon skiljer mellan språklig teknik och språklig medvetenhet, där hon säger att

språklig teknik har med regler att göra och att det är något som alla kan lära sig medan språklig medvetenhet är något som utvecklas mer implicit över tid och att vissa har lättare för det än andra.

Elbow menar att vi måste försöka finna denna inre röst, eftersom det ger makt eller kraft (power) i det vi skriver. Denna makt kommer, föreslår Elbow, från ord som ”passar” skribenten och det som uttrycks: ”I suggest that power comes from words somehow fitting the *writer* [...] I suggest that power comes from the words somehow fitting *what they are about* (1998:280).

Även Lea och Street, som konstaterar att det krävs mer av en framgångsrik skribent än att behärska språkliga färdigheter och genretypiska drag, föreslår att det handlar om hur studenterna hanterar innehållet (1998:160 f). Hillocks (1987) kommer till samma slutsats: ”learning to write involves far more than learning about rhetoric and discourse. Writers must learn strategies for transforming raw data” (1987:80).

Ivanič (1998) visar dock att den personliga rösten måste hanteras på ”rätt sätt”. Vad det innebär problematiserar även Ask (2007) i sin avhandling.

I Kronholm-Cederbergs licentiatavhandling (2005) om vilka syften eleverna har med skolskrivandet återkommer hon också till frågor om den egna rösten. Vare sig eleverna ser skolskrivandet som ett instrumentellt projekt, där man främst skriver för att få ett visst betyg, eller som ett personligt eller ett offentligt projekt återkommer de i sina berättelser till olika aspekter av den egna rösten i skrivandet. Eleverna berättar om den personliga rösten som ett kvalitativt drag, om utforskandet av den egna rösten och om behovet av att skapa sig en position i sitt skrivande att tala från (se t.ex. avsnitt 3.3 och 3.4, s. 72–102).

Frågan är förstas om alla elever har möjlighet att ta denna röst i anspråk och positionera sig i sitt skrivande eller om det är förbehållet vissa elever.

Kronholm-Cederberg antyder att det är de goda skribenterna som kan utnyttja denna möjlighet: ”Goda skribenter är inte tvungna att lägga energin på de grundläggande färdigheterna stavning, ordval eller syntax. Istället förmår goda skribenter fokusera innehållsfrågor, de förmår transformera andra textkällor i sin egen text, de är mottagar- och genremedvetna. Läsaren får en känsla av en självständig skribent som gör texten till sin egen” (Kronholm-Cederberg 2009:281).

I loggböcker och intervjuer kan jag konstatera att eleverna har ett metaspråk att tala om sitt skrivande. De har lätt att beskriva hur de går till väga när de tar sig an en skrivuppgift. Många kan beskriva de genrekrav som finns bundna till vissa skrivuppgifter och de har idéer om textens kommunikativa sammanhang. De kan resonera om texters kvalitet och hur de själva skriver på bästa sätt. Trots min



omfattande redovisning av mina empiriska data har jag vid varje val av citat tvingats välja bort andra, lika intressanta. De flesta eleverna i min studie kan kort och gott läsa skrivspelet och många kan också dra nytta av det.

Resultatet av min studie ger alltså en helt annan bild av elevernas förmåga att förhålla sig till sitt skrivande än den som framträder i Nyströms avhandling (2000). Även om elevgruppen i min studie är betydligt mer homogen än den i Nyströms avhandling kan det sannolikt inte ensamt förklara en sådan markant skillnad. Troligtvis har det skett en förändring i skolans praktik där man kan förmoda att samtal om text förs mer explicit.

Kanske borde man därför också explicit diskutera frågor om positionering och *voice* i klassrummet, för att därigenom möjligen öka elevernas förmåga att utnyttja det frirum som finns i skolskrivandet.

Jag vill till sist också nämna att jag i mitt material inte finner några skillnader i positionering som går att koppla till faktorer som kön eller andraspråksbakgrund. Det finns till exempel ingen tydlig dominans av flickor i kreativitetsdiskursen eller av pojkar i färdighetsdiskursen, även om fokuseleverna Fredrik och Kerstin skulle kunna signalera att det finns ett sådant mönster. Jag har inte heller kunnat spåra några skillnader i hur elever med enspråkig bakgrund och elever med flerspråkig bakgrund positionerar sig.

Det betyder inte att sådana faktorer skulle kunna vara avgörande på andra program. Min licentiatuppsats har ju sin tydliga begränsning i den elevgrupp jag valt ut. Därför tycker jag att det skulle vara mycket intressant att se jämförande studier med elever från andra program.

#### **6.4. Skrivdiskursernas inbördes relationer**

I min diskussion av denna studie har eleverna hittills stått i centrum; nu flyttar jag fokus en aning mot själva skrivdiskurserna.

I mina resultat tycker jag mig se vissa mönster i elevernas positioneringar som skulle kunna bero på diskursernas inbördes relationer (se avsnitt 5.1.1). Ivanič skriver också att vissa diskurser verkar förekomma i kombination med varandra (2004:226). Av enkäterna att döma finns det en kombination mellan kreativitetsdiskursen, processdiskursen och den sociopolitiska diskursen, diskurs 2, 3 och 6. Jag tror att det beror på att dessa diskurser i någon mening sätter individen i fokus. Vidare tycks det också finnas en kombination av färdighetsdiskursen, diskurs 1, och genrediskursen, diskurs 4. Även Ivanič anser att en sådan koppling finns, där krav på korrekthet i någon mån är gemensam. Jag menar att dessa båda diskurser, trots sina olikheter, sätter texten i fokus. Även om syftet med den australiska genrepdagogen är att skapa möjligheter

för social handling och att det krävs steg i skrivandet som i mycket hög grad bygger på samkonstruktion och kunskapsbyggande får genrediskursen i den klassrumspraktik jag studerat en tonvikt på texten. Målet med skrivandet i Cillas klassrum tycks vara att eleverna ska uttrycka sig adekvat.

Diskursen om sociala praktiker, diskurs 5, sätter textens kommunikativa sammanhang i fokus (se även Liberg 2009:18).

Om denna beskrivning stämmer skulle Ivaničs diskurser gå att förena med den indelning Hyland (2009) gör av det skrivpedagogiska fältet som *textfokuserat*, *skribentfokuserat* och *läsarfokuserat* på följande sätt:

Textfokuserat skrivande: färdighetsdiskursen och genrediskursen

Skribentfokuserat skrivande: kreativitetsdiskursen, processdiskursen och den sociopolitiska diskursen

Läsarfokuserat skrivande: Diskursen om sociala praktiker

Sannolikt skulle emellertid Hyland invända mot att jag tolkar den sociopolitiska diskursen som skribentfokuserad. Som jag förstår Hyland menar han att denna diskurs snarare har ett läsarfokus (se Hyland 2009:33 ff. Writing as social construction 1.3.2.). Även Ivanič skriver att diskursen om sociala praktiker, diskurs 5, ligger nära den sociopolitiska diskursen, diskurs 6, (2004:237).

Samtidigt finns i mitt material inte något stöd för en stark koppling mellan diskurs 5 och 6. När fokuseleven Paula, som tydligt positionerar sig i den sociopolitiska diskursen, diskurs 6, undantagsvis drar på någon annan diskurs är det kreativitetsdiskursen. Hon säger exempelvis i den andra intervjun att det är viktigt att läsa mycket för att utveckla sitt språk och sitt tankesätt och att hon vill utgå från sina egna tankar och känslor när hon skriver. Paulas lärare, Sofia, som positionerar sig i diskurs 5, diskursen om sociala praktiker, yttrar sig omvänt inte heller på ett sätt som lätt för tankarna till en sociopolitisk diskurs.

Jag kan inte förklara varför diskurs 5 och 6 saknar den nära koppling som man hade kunnat förvänta sig av Hylands indelning och Ivaničs artikel. Kanske beror det på de frågor jag ställer, där själva skribenten är i fokus och individen eller den enskilde eleven får stort utrymme.

Men jag kan också tycka att jag kan finna stöd för att skribenten är utgångspunkt även i Libergs sammanfattning av den sociopolitiska diskursen, diskurs 6: ”Frågor om makt och identitet är centrala. Läsande och skrivande ses som sociopolitiskt konstruerade praktiker som har konsekvenser för vilka positioner och vilken identitet *en deltagare* utvecklar” (2009:19 min kurs.). Även i den sammanställning Ivanič gör av diskurserna (2004:225) tycker jag att det är individens tolkningsposition som står i fokus, att det är individen som

positionerar sig i den sociopolitiska diskursen: ”Learning to write includes understanding why different types of writing are the way they are, and *taking a position among alternatives*” (min kurs.).

Om jag skulle göra ett försök att finna en förklaring till varför diskurs 6 i första hand har ett skribentfokus tror jag möjligtvis att det skulle kunna handla om hur diskurs 5 och diskurs 6 förhåller sig till begreppet kontext. I diskursen om sociala praktiker, diskurs 5, tycks man på ett sätt lägga kontexten utanför individen, skolan ska till exempel ta in verkligheten, medan man svårligen kan skilja individen från kontexten i den sociopolitiska diskursen, diskurs 6. Som Hoel skriver: ”Den sosiale og kulturelle konteksten er ikkje noko som eksisterer utenfor skrivaren, den er ein integrert del av henne sjølv og knytt både til det kognitive, det emosjonelle og til dei meir umedvitne laga i sinnet” (1997:39).

Även Hyland ger exempel på att man i senare skribentfokuserad forskning börjat intressera sig för kontexten och för frågor om hur åsikter, attityder och sociala erfarenheter som skribenten tar med sig in i skrivandet påverkar texten (2009:26).

I min studie finns vissa belägg för att diskurser som har samma fokus och ligger nära varandra är lättare att kombinera. Vilken betydelse det har att vissa diskurser ligger långt ifrån varandra kan jag bara spekulera i, men närhet och distans mellan diskurser skulle eventuellt kunna påverka möjligheten till eller viljan för elever att appropriera lärarens diskurs.

## **6.5. Avslutande reflektion om studiens anspråk och begränsning**

I min studie får jag kunskap om vilka föreställningar elever och lärare har om skrivande och skrivutveckling. Genom det sätt jag har lagt upp min studie får jag också veta hur dessa elever positionerar sig i relation till den skrivundervisning de möter i ämnet svenska.

Däremot finns andra viktiga frågor om positionering som jag inte kan besvara med detta upplägg. Jag har exempelvis inte studerat hur lärarna förhåller sig till elevernas positioneringar (jfr Smidt 2002). Inte heller har jag undersökt hur elevernas positioneringar påverkar deras textproduktion eller hur elevernas och lärarnas positioneringar påverkar bedömning och betygssättning. Ytterligare en viktig aspekt som inte behandlats men som nämnts ovan, är att undersökningen inte kan svara på frågor om skillnader mellan olika elevgrupper i gymnasieskolan eller mellan olika åldrar av utbildningssystemet.

Poängen med min studie är emellertid att visa på den mångfald av positioneringar eleverna intar när det gäller synen på skrivande och

skrivutveckling, utan att det egentligen uppmärksammats tidigare, varken i klassrummet eller i forskningen.

## Referenser

- Andersen, Sissel & Frøydis Hertzberg (2005). Å ta en risk – ”Utfordrerne” blant eksamensskriverne. I: Berge, Kjell Lars, Lars Sigfred Evensen, Frøydis Hertzberg & Wenche Vagle (red.). *Ungdommers skrivekompetanse Bind II*. Oslo: Universitetsforlaget, s. 275-301.
- Ask, Sofia (2007). *Vägar till ett akademiskt skriftspråk*. Diss. Växjö: Växjö universitet.
- Ask, Sofia (2009-11-17). Föreläsning Malmö högskola, den 17 november 2009.
- Berge, Kjell Lars (1996). *Norsksensorenes tekstnormer og doxa: en kultursemiotisk og sosiotekestologisk analyse*. Diss. Trondheim: Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, NTNU.
- Berge, Kjell Lars (2002). Hidden Norms in Assessment of Students' Exam Essays in Norwegian Upper Secondary Schools. *Written Communication*, 19/4:458-492.
- Bergh Nestlog, Ewa (2009). *Perspektiv i elevtexter: skriftligt argumenterande i grundskolans mellanår*. Lic. Växjö: Växjö universitet.
- Blåsjö, Mona (2004). *Studenters skrivande i två kunskapsbyggande miljöer*. Diss. Stockholm: Stockholms universitet.
- Blåsjö, Mona (2010). *Skrivteori och skrivforskning: en forskningsöversikt*. 2. utökade uppl. Stockholm: Institutionen för nordiska språk, Stockholms universitet.
- Boglund, Ann (red.) (1999). *Att upptäcka språket: en rapport om 44 skolors arbete med läs- och skrivutveckling*. Stockholm: Statens skolverk.
- Brorsson, Birgitta Norberg (2007). *Man liksom bara skriver: skrivande och skrivkontexter i grundskolans år 7 och 8*. Diss. Örebro: Örebro universitet.
- Burr, Vivien (2003). *Social constructionism*. 2. ed. London: Routledge.
- Carlson, Marie (2002). *Svenska för invandrare - brygga eller gräns?: syn på kunskap och lärande inom sfi-undervisningen*. Diss. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Doheny-Farina, Stephen & Lee Odell (1985). Ethnographic research on writing. Assumptions and methodology. I: Odell, Lee & Dixie Goswami (red.). *Writing in Nonacademic Settings*. New York & London: Guildford Press, s. 503-535.
- Edling, Agnes (2006). *Abstraction and authority in textbooks: the textual paths towards specialized language*. Diss. Uppsala: Uppsala universitet.
- Elbow, Peter (1973). *Writing without Teachers*. New York: Oxford UP.
- Elbow, Peter (1998). *Writing with power: techniques for mastering the writing process*. 2. ed. New York: Oxford Univ. Press.
- Fairclough, Norman (1989). *Language and power*. London: Longman.
- Fairclough, Norman (1992). *Discourse and social change*. Cambridge: Polity.

- Folkeryd, Jenny Wiksten (2006). *Writing with an attitude: appraisal and student texts in the school subject of Swedish*. Diss. Uppsala: Uppsala universitet.
- Folkeryd, Jenny Wiksten, Åsa af Geijerstam & Agnes Edling (2006).  
 Textrörlighet – hur elever talar om egna och andras texter. I: Bjar, Louise (red.). *Det hänger på språket: lärande och språkutveckling i grundskolan*. Lund: Studentlitteratur, s. 169-188.
- Foucault, Michel (1990 [1976]) *The history of sexuality. Vol. 1, The will to knowledge*. Harmondsworth: Penguin.
- Freedman, Aviva (1993). Show and tell? The role of explicit teaching in the learning of new genres. *Research in the Teaching of English*, 27/3:222-251.
- Förordning (2008:754) om statsbidrag för åtgärder som syftar till att stärka arbetet med basfärdigheterna läsa, skriva och räkna [www.lagen.nu/2008:754](http://www.lagen.nu/2008:754)  
 Hämtad december 2010.
- Gee, James Paul (2002[1996]). *Social linguistics and literacies: ideology in discourses*. 2. ed. London: Routledge Falmer.
- Geijerstam, Åsa af (2006). *Att skriva i naturorienterande ämnen i skolan*. Diss. Uppsala: Uppsala universitet.
- Harré, Rom, Luk van Lagenhove & L. Berman (red.) (1999). *Positioning theory: moral contexts of intentional action*. Malden, Mass.: Blackwell.
- Hertzberg, Frøydis (2006). Risikoskriverne i KAL-materialet – noen teksteksempler. I: Matre, Synnøve (red.). *Utfordringer for skriveopplæring og skriveforskning i dag*. Trondheim: Tapir akademisk forlag, s. 30-37.
- Hillocks, George, Jr. (1987). Synthesis of Research on Teaching Writing. *Educational Leadership*, 44/8:71-82.
- Hoel, Torlaug Løkensgard (2000). Forskning i eget klasserom: noen praktisk-metodiske dilemma av etisk karakter. *Nordisk Pedagogik*, 20/3:160-170.
- Hoel, Torlaug Løkensgard (1997). Innoverretta og utoverretta skriveforskning og skriveteorier. I: Evensen, Lars Sigfred & Torlaug Løkensgard Hoel (red.). *Skriveteorier og skolepraksis*. Oslo: Cappelen, s. 3-43.
- Holmberg, Per, Per Ledin & Karolina Wirdenäs (2006) *Forskningsprogram för Text- och kunskapsutveckling i skolan*  
[www.svenska.gu.se/digitalAssets/1269/1269948\\_projektbeskrivning-tokis.pdf](http://www.svenska.gu.se/digitalAssets/1269/1269948_projektbeskrivning-tokis.pdf)  
 Hämtad februari 2011.
- Holmberg, Per & Karolina Wirdenäs (2010). Skrivpedagogik i praktiken: Textkedjor, textsamtal och texttypologier i tre svensklärares klassrum. I: *Språk & stil*, 20:105-131.
- Hultman, Tor G. & Margareta Westman (1977). *Gymnasistsvenska*. Lund: Liber läromedel.
- Hyland, Ken (2009). *Teaching and researching writing*. 2. ed. Harlow: Longman.
- Ivanič, Roz (1998). *Writing and identity: the discursive construction of identity*

- in academic writing*. Philadelphia, Pa: John Benjamins.
- Ivanič, Roz (2004). Discourses of Writing and Learning to Write. *Language and Education*, 18/3:220-245.
- Karlsson, Anna-Malin (2006). *En arbetsdag i skriftsamhället. Ett etnografiskt perspektiv på skriftanvändning i vanliga yrken*. (Småskrift från Språkrådet). Stockholm: Norstedts Akademiska Förlag.
- Knutas, Edmund (2008). *Mellan retorik och praktik: en ämnesdidaktisk och läroplansteoretisk studie av svenskämnen och fyra gymnasielärares svenskundervisning efter gymnasiereformen 1994*. Diss. Umeå: Umeå universitet.
- Kronholm-Cederberg, Annette (2005). *Om skrivandets villkor: unga människors berättelser om skrivandet i gymnasiet*. Lic. Vasa: Åbo Akademi.
- Kronholm-Cederberg, Annette (2009). *Skolans responskultur som skriftpraktik: gymnasisters berättelser om lärarens skriftliga respons på uppsatsen*. Diss. Vasa: Åbo Akademi.
- Kursplaner för svenska A och svenska B samt Ämnesplan för svenska*. Hämtade från [www.skolverket.se](http://www.skolverket.se) mars 2010
- Kvale, Steinar (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Laclau, Ernesto & Chantal Mouffe (1985). *Hegemony & socialist strategy*. London: Verso.
- Lea, Mary R. & Brian Street (1998). Student writing in higher education. An academic literacies approach. *Studies in Higher Education*, 23:157-172.
- Ledin, Per, Olle Josephson & Anna-Malin Karlsson (2001). *Skriftbruk i arbetslivet*. [www.nordiska.su.se/skriftbruk/projbesk.pdf](http://www.nordiska.su.se/skriftbruk/projbesk.pdf) Hämtad februari 2011
- Liberg, Caroline (2006a). Elever som textresurser i mötet med skriftspråkliga textvärldar. I: Bjar, Louise (red.). *Det hänger på språket: lärande och språkutveckling i grundskolan*. Lund: Studentlitteratur, s. 133-167.
- Liberg, Caroline (2006b). Skrivande på tvärs av ämnen. I: Matre, Synnøve (red.) *Utfordringar för skriveopplæring og skriveforskning i dag*. Trondheim: Tapir akademisk forlag, s. 77-85.
- Liberg, Caroline (2009). Genrepedagogik i ett didaktiskt perspektiv. I: Juvonen, Päivi (red.). *Språk och lärande. Rapport från ASLA:s höstsymposium, Stockholm, 7-8 november 2008*. (ASLA:s skriftserie 22), s.11-25.
- Liberg, Caroline, Agnes Edling, Jenny Folkeryd & Åsa af Geijerstam (2002). Analys- och tolkningsramar för elevers möte med skolans textvärldar. I: Kulbrandstad, Lise Iversen og Gunvor Sjølie (red.). *"På Hamar med norsk". Rapport fra konferansen "Norsk på ungdomstrinnet" januar 2001. Del I: Skrivning og lesing*. Elverum: Høgskolen i Hedmark, s. 21-32.
- Läroplan för de frivilliga skolformerna – Lpf 94. Hämtad från [www.skolverket.se](http://www.skolverket.se) november 2010

- Läroplan för GY2011. Hämtad från <http://www.skolverket.se> november 2010
- Martin, James R. & David Rose (2005). Designing Literacy Pedagogy: scaffolding asymmetries. I: Hasan, Ruqaiya, Christian M. I. M. Matthiessen & Jonathan Webster (red.). *Continuing Discourse on Language: a functional perspective*. [Vol. 1]. London: Equinox, s. 251-280.
- Martin, James R. & Peter R. R. White (2005). *The language of evaluation: appraisal in English*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Molloy, Gunilla (2002). *Läraren, litteraturen, eleven: en studie om läsning av skönlitteratur på högstadiet*. Stockholm: Lärarhögskolan.
- Nilsson, Nils-Erik (2002). *Skriv med egna ord: en studie av läroprocesser när elever i grundskolans senare år skriver "forskningsrapporter"*. Diss. Lund: Lunds universitet.
- Nyström, Catharina (2000). *Gymnasisters skrivande: en studie av genre, textstruktur och sammanhang*. Diss. Uppsala: Uppsala universitet.
- Ongstad, Sigmund (2002). Positioning Early Norwegian Research on Writing. *Written Communication*, 19/3:345-381.
- Parmenius-Swärd, Suzanne (2008). *Skrivande som handling och möte: gymnasieelever om skrivuppgifter, tidsvillkor och bedömning i svenskämnet*. Diss. Lund: Lunds universitet.
- Phillips, Louise & Marianne Winther Jörgensen (2000). *Diskursanalys som teori och metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Regeringens proposition *Högre krav och kvalitet i den nya gymnasieskolan* proposition 2008/09:199. Hämtad januari 2011.
- Rosengren, Karl Erik & Peter Arvidson (2002). *Sociologisk metodik*. 5., [omarb. och utök.] uppl. Malmö: Liber.
- Sjøhelle, Dagrun Kibsgaard (2007). *Læringsfellesskap og profesjonsutvikling: Språklig kommunikasjon på e-forum desentralisert lærerutdanning*. Diss. Trondheim: Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, NTNU.
- Smidt, Jon (2002). Double Histories in Multivocal Classrooms. Notes Toward an Ecological Account of Writing. *Written Communication*, 19:3:414-443.
- Smidt, Jon (2004). *Sjangrer og stemmer i norskrommet : kulturskaping i norskfaget fra småskole til lærerutdanning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Smidt, Jon (2010). Å bygge hus og murer, veier og bruer i skrift: Skrivning i morsmålsfaget og de andre fagene på skolen. I: Adelman, Kent (red.). Nationella konferensen i svenska med didaktisk inriktning. *Att bygga broar - kulturella, språkliga och mediala möten*. [Uppsala]: SMDI, s. 143-167.
- Street, Brian (2003). What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. *Current Issues in Comparative Education*, Vol. 5/2:77-91.
- Strömquist, Siv (1989). *Skrivboken: skrivprocess, skrivråd och skrivstrategier*, 1. uppl., Malmö: Liber.



- Strömquist, Siv (1994). *Konsten att tala och skriva*. 1. uppl. Malmö: Gleerup.
- Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Wertsch, James V. (1998). *Mind as action*. New York: Oxford University Press.
- Westman, Maria (2009). *Skriftpraktiker i gymnasieskolan: bygg- och omvårdnadselever skriver*. Stockholm: Acta Universitatis Stockholmiensis.
- Yoon, Bogum (2008). Uninvited Guests: The Influence of Teachers' Roles and Pedagogies on the Positioning of English Language Learners in the Regular Classroom. *American Educational Research Journal*, 45/2:495-522.

