



GÖTEBORGS  
UNIVERSITET

# Ett meningsfullt skrivande i skolan

Gymnasieelevers uppfattningar om vad som gör skrivande autentiskt



Fredrik Pettersson  
Ämneslärarprogrammet

Examensarbete: 15 hp  
Kurs: LGSV1A  
Nivå: Avancerad nivå  
Termin/år: VT/2017  
Handledare: Einar Korpus  
Examinator: Andreas Nord  
Kod: VT17-1150-020-LGSV1A

---

Nyckelord: Skriva, autentisk, elev, undervisning, meningsfull, skola

## Abstract

Studien undersöker gymnasieelevers uppfattningar om vad som gör skrivande i svenskämnet autentiskt. Syftet är att bidra med kunskap om hur skrivundervisningen kan främja autentiska skrivsituationer. Uppsatsen utgår från en syn på autenticitet inom utbildning som en subjektiv upplevelse, vilket innebär att endast eleven själv kan avgöra om en skrivuppgift är autentisk eller inte. Definitionen som görs av autentiskt skrivande är att det upplevs ha mening och relevans för elevens eget liv och upplevelse av verkligheten. För att finna möjliga faktorer som leder till upplevd autenticitet bland elever samt hur och varför dessa faktorer påverkar genomfördes kvalitativa intervjuer med 6 elever från två av gymnasieskolans studieförberedande program.

Resultaten visar att framträdande faktorer är: val av ett meningsfullt ämne, möjlighet till personligt uttryck genom att inte vara bunden till formella krav, möjlighet att lära sig något meningsfullt samt att texterna blir lästa och fungerar i ett verkligt sammanhang i eller utanför klassrummet. Därutöver visar resultaten att eleverna efterfrågar mer läsarbaserad respons på texterna, och att de värdesätter de språkliga och formella kunskaper de tillägnat sig genom undervisningen.

Undersökningen belyser den individuella upplevelsen av autenticitet och dess komplexitet. Lärare bör inta en öppen syn på autenticitet och utgå från eleverna snarare än sig själva eller samhället om de vill konstruera autentiska skrivuppgifter. Uppsatsen diskuterar vidare möjligheterna till autentiskt skrivande genom ett dialogiskt klassrum.

# Innehåll

<b>1</b>	<b>Inledning .....</b>	<b>1</b>
1.1	Bakgrund.....	1
1.2	Syfte och frågeställningar .....	1
<b>2</b>	<b>Teori och tidigare forskning.....</b>	<b>2</b>
2.1	Begreppet autenticitet .....	2
2.2	Skrivteorier .....	5
2.2.1	Tre perspektiv på skrivande .....	5
2.2.2	Grundkänsla .....	6
2.3	Skolskrivandets problematik .....	7
2.4	Vägar till att lösa problemen i skolans kommunikationskontext.....	9
<b>3</b>	<b>Metod.....</b>	<b>11</b>
3.1	Metodval .....	11
3.2	Intervjuerna.....	11
3.2.1	Eleverna .....	12
3.2.2	Genomförandet.....	12
3.2.3	Bearbetning .....	13
<b>4</b>	<b>Resultat.....</b>	<b>13</b>
4.1	Vad gör skrivandet autentiskt? .....	13
4.1.1	Val av ämne för skrivandet.....	13
4.1.2	Personligt uttryck .....	15
4.2	Mottagare och deras reaktioner.....	17
4.2.1	Uppfattningar om respons.....	20
4.3	Lärandet och meningen med skrivandet för framtiden .....	21
<b>5</b>	<b>Diskussion .....</b>	<b>22</b>
5.1	En autentisk klassrumsmiljö .....	25
5.2	Studiens begränsningar och vidare forskning.....	26
<b>7</b>	<b>Referenslista.....</b>	<b>28</b>
	<b>Bilaga: Intervjuguide .....</b>	<b>30</b>

# 1 Inledning

## 1.1 Bakgrund

Skolan utgör en särskild miljö som syftar till att förbereda eleverna för det liv de kommer att leva utanför skolan. Något som kan antas göra att det eleverna lär sig i skolan har relevans även i samhället är att undervisningen försöker närma sig den omkringliggande världen och erbjuder lärtillfällen som på så sätt kan klassas som autentiska.

I svenskämnets ämnesplaner ställs krav på att eleverna ska kunna skriva anpassat efter olika kommunikationssituationer och texters mottagare (Skolverket, 2011). Det kan däremot tyckas svårt att lära sig skriva i olika kommunikationssituationer när skrivandet i skolan i själva verket oftast bara har en mottagare – läraren. Forskning har därför undersökt vilka möjligheter som finns att eleverna får skriva till autentiska mottagare utanför skolan. Den nya digitala världen har till exempel bidragit till enklare sätt att publicera elevers texter för en bredare publik, och forskningen har kunnat se positiva effekter för lärandet av detta (t.ex. Åkerlund, 2013).

Autenticitet är ett begrepp som förekommer inom forskningen, men vad det egentligen innebär förblir ofta oklart. I denna uppsats utgår jag från en öppen syn på vad ett autentiskt skrivande kan innebära, och riktar mig mot vad elever upplever som autentiskt i skolsammanhang. Den definition jag gör av autentiskt skrivande innebär att det upplevs ha relevans för elevens liv av eleven själv. Utanför skolan skriver elever huvudsakligen för att kommunicera, eller för sig själva. Men i varje fall inte för att bli betygsatta. Det autentiska skrivandet har mening för livet utöver att bli bedömd.

Vad som saknas i en svensk kontext är undersökningar om hur elever upplever att skrivandet kan bli autentiskt. Lärare behöver ha något att grunda sina antaganden om autentisk undervisning på. Utifrån en sociokulturell utgångspunkt undersöks i studien därför elevers uppfattningar om skrivuppgifters krav på texternas utformning samt vissa omkringliggande faktorer som mottagare och respons.

## 1.2 Syfte och frågeställningar

Uppsatsens övergripande syfte är att bidra med kunskap om hur svenskämnets skrivundervisning kan erbjuda skrivsituationer som kan upplevas autentiska och meningsfulla av eleverna. I syftet ingår också att redogöra för faktorer som kan påverka upplevd autenticitet i skrivuppgifter samt *hur* och *varför* dessa faktorer har påverkan.

De frågeställningar studien utgår från och avser besvara är:

1. Vad gör skrivande autentiskt enligt de intervjuade eleverna?
2. Hur uppfattar eleverna att läraren och övriga mottagares läsning och respons på texterna påverkar skrivandets autenticitet?
3. Vilken mening och vilken nytta för framtiden ser eleverna med skrivundervisningen?

De två första frågeställningarna kan tyckas likna varandra på så sätt att de båda berör det som påverkar elevernas uppfattning av ett autentiskt skrivande. Uppdelningen görs dels för en tydligare analys, dels för att specifikt kunna undersöka betydelsen av ”autentiska mottagare”, vilket inom tidigare forskning ofta har varit i fokus (t.ex. Åkerlund, 2013), i relation till andra möjliga faktorer som bidrar till ett meningsfullt skrivande.

## 2 Teori och tidigare forskning

Följande avsnitt innehåller teorier och tidigare forskning om autenticitet samt skrivande i och utanför skolan. Närmast behandlas begreppet autenticitet, följt av teorier om skrivande både som individuella och sociala processer. Därefter redovisas forskning om skrivande i skolan och om några av de problem som funnits med villkoren för texter skrivna i skolan.

### 2.1 Begreppet autenticitet

Centralt för studien är begreppet autenticitet i utbildningssammanhang. Därför behöver också innebörden av begreppet definieras. Nedan följer en närmare genomgång av tidigare forskning som berör autenticitet, vilken leder fram till den definition av begreppet föreliggande studie utgår från.

I en genomgång av tidigare forskning om autentisk utbildning skriver Behizadeh (2011, s. 9) att de flesta forskare inom fältet i sina resonemang utgår från de teorier som formulerats av Newmann, Marks och Gamoran (1996). Newmann et al. definierar autentiskt lärande utifrån tre kriterier: *construction of knowledge*, *disciplined inquiry* och *value beyond school*. Det första kriteriet går i linje med en konstruktivistisk syn på lärande, som innebär att lärande inte sker genom strikt överföring av kunskap från exempelvis läraren till eleven. Den lärande skapar själv sin egen mening av undervisningen och är aktiv i konstruktionen av sina kunskaper. Newmann et al. går bortom den konstruktivistiska beskrivningen av lärande och menar vidare att kunskapskonstruktionen för att vara autentisk behöver sträcka sig bortom inhämtning eller imitation av kunskap som tidigare skapats av andra eller den lärande själv:

”Authentic construction of knowledge involves application, manipulation, interpretation or analysis of prior knowledge to solve a problem that cannot be solved simply by routine retrieval or reproduction” (s. 10).

Det andra kriteriet kallat *disciplined inquiry* innebär att lärandeprocessen liknar det intellektuella arbete som professionella inom fältet ägnar sig åt. Kriteriet utgörs i sin tur av tre komponenter: (a) lärandet bygger på kunskap som tidigare samlats inom ett (akademiskt) fält, (b) lärandet innebär en djupgående förståelse av ämnet snarare än en ytlig kunskap om diverse detaljer och (c) lärandet sker med hjälp av elaborerad kommunikation och inte uttryckt genom exempelvis korta fraser eller påståenden om sant eller falskt, vilket är vanligt förekommande i skolan.

Det tredje kriteriet innebär att lärandet har ett värde utanför skolan och kan kopplas till den “verkliga” världen. Elevernas prestationer behöver alltså syfta till något mer än att ligga till grund för bedömning och betygsättning.

För att lärandesituationen ska vara autentisk behöver enligt Newmann et al. samtliga av dessa tre kriterier uppfyllas. Det kan dock vara för mycket begärt att alla delar av undervisningen måste uppfylla kraven på autenticitet. Mer traditionella metoder som repetition av faktakunskaper kan vara nödvändiga på vägen, men skolan bör sikta mot att kunna erbjuda autentiska lärandesituationer.

Huvudtanken i det resonemang som förs av Newmann et al. är att undervisningen behöver anknyta till verkligheten som den ter sig utanför skolan. Newmanns definition av autenticitet kan dock ifrågasättas, vilket görs av Splitter (2009) som är kritisk mot det kriterium för autenticitet som innebär att skolans verksamhet måste efterlikna världen utanför skolan. De verksamheter skolan eventuellt försöker efterlikna, uppvisar vissa kvaliteter för att i sig själva anses vara autentiska, och för att uppnå denna autenticitet i skolan är det inte nödvändigt att medvetet försöka efterlikna någon extern praktik, så länge det som sker i skolan upplevs vara autentiskt. Således är det enligt Splitter möjligt att få undervisningen att kännas meningsfull och autentisk utan att den imiterar något som sker utanför skolan. Så länge de två första kriterierna Newmann lagt fram uppfylls tycks det tredje kriteriet om värde utanför skolan enligt Splitter alltså bli överflödigt. Det sista kriteriet har snarare med relevans än med värde och mening att göra. Vad gäller den personliga upplevelsen är det viktigaste inte relevans i relation till något annat, utan att upplevelsen i sig är meningsfull. Meningsfullhet är i sin tur kopplat till andra faktorer, varav relevans endast är en.

Med den inställningen är det alltså inte nödvändigt att elevernas texter läses av mottagare utanför skolan eller är del av ett vidare sammanhang, så länge texterna har en

funktion i klassrummet som skänker mening åt skapandet och därför upplevs som autentiskt för eleverna. Splitter accepterar Newmanns två första kriterier, men tillför ett annat perspektiv på autenticitet som utgår från den subjektiva upplevelsen; det är inte upp till läraren eller forskaren att bestämma huruvida aktiviteterna i undervisningen är autentiska, utan det är något som avgörs av eleven. Splitter gör en annan definition av vad relevans för verkligheten innebär, och menar att eleverna måste övertygas, och inte bara informeras, om att det de gör i skolan har en koppling till deras värld så som de uppfattar den, och inte till världen "som den är". I linje med Splitter ser Ashton (2010) också autenticitet som subjektiv till sin natur och poängterar att "It is *the learner who chooses* whether to bring authenticity to their learning" (s. 10). En undersökning som visar på att autenticitet är en subjektiv upplevelse gjordes av Gulikers, Bastiaens och Kirschner (2008), som i en studie av sjuksköterskestudenter fann att upplevd grad av autenticitet i olika uppgifter varierade något mellan studenterna. Den största skillnaden låg dock mellan studenter och lärare. Lärarna upplevde nämligen ett större mått av autenticitet än studenterna.

För att sammanfatta och förtydliga så är relevans för verkligheten inte något som negligeras av exempelvis Splitter, utan det är den subjektiva aspekten av verkligheten som betonas. I sin genomgång av både teoretisk och empirisk forskning om autentiskt lärande konkluderar Behizadeh (2011) att upplevd relevans för verkligheten är det kriterium för autenticitet som väger tyngst, och till och med kan sägas inbegripa Newmanns båda andra kriterier, *construction of knowledge* och *disciplined inquiry*. Behizadeh skriver vidare att "Constructivist learning methods and the alignment of school activities with professional activities may contribute to real world relevance which in turn influences perceptions of authenticity" (s. 26). Den definition av autenticitet Behizadeh gör är också den som kommer att användas i föreliggande uppsats: autentiskt skrivande är skrivande som upplevs ha mening och relevans för elevens liv.

Som har framgått ovan finns det tidigare forskning som undersökt autenticitet i undervisning. Emellertid är studier av elevers upplevda autenticitet något som inte har gjorts i någon större utsträckning. Ett undantag är Behizadeh (2011; 2014) som genom bland annat intervjuer med elever i det amerikanska skolsystemets åttonde årskurs undersökt vilka faktorer som bidrar till upplevd autenticitet. Med utgångspunkt i synen på autenticitet som något subjektivt genomförde hon totalt 43 intervjuer med 22 elever under en period av två år. Utöver intervjuerna observerades också undervisning i klasserna. De huvudsakliga faktorer Behizadeh urskiljer i sin analys är val av ett meningsfullt ämne, möjlighet att påverka läsare, och möjlighet att få uttrycka sina egna tankar utan att hållas tillbaka av konventioner.

## 2.2 Skrivteorier

Nedan presenteras först kort två teorier som ser skrivande som individuella processer, följt av synen på skrivande ur ett sociokulturellt perspektiv som även ser det yttre sammanhanget för skrivandet och dess betydelser för processen. Därefter beskrivs närmare det för studien relevanta begreppet grundkänsla.

### 2.2.1 Tre perspektiv på skrivande

Hoel (2001, s. 26ff) beskriver tre olika perspektiv på skrivande som alla ställer sig kritiska till uppfattningen att skrivande är en linjär process vilken endast innebär att redan tänkta tankar ska överföras till skriven text på papper. Ett expressivt perspektiv innebär en syn på skrivande som en upptäcktsresa där författaren genom skrivprocessen utforskar sina tankar och känslor. Textens mening står inte klar innan skrivandet har satts igång utan uppenbarar sig på grund av skrivprocessens oförutsägbarhet först när texten är skriven (Elbow, 1973, s. 15).

En annan gren av skrivforskningen har riktat in sig på de kognitiva processer som sker under skrivandet. Att skriva ses här som en komplex process som innebär integrering av olika deloperationer, vilka kan knytas till olika nivåer i texten. Texten kan delas in i abstraktionsnivåer från global till lokal nivå med nivåer som ligger däremellan. De lägre, lokala nivåerna omfattar saker som rättstavning, ordval och syntax. De globala nivåerna innebär en högre grad av abstraktion och hör samman med saker som textens syfte och genre. Under skrivandets gång behöver skribenten röra sig mellan de olika nivåerna, men eftersom komplexiteten ökar ju högre nivå skribenten befinner sig på är det mer kognitivt ansträngande att röra sig uppåt än nedåt i nivåerna (Hoel, 2001, s. 27ff).

I kontrast till den ovan beskrivna forskningen om skrivande där den skrivande individen står i centrum betonas det inom den sociokulturella skrivforskningen att allt skrivande sker i ett yttre sammanhang, en kontext, som i hög grad påverkar skrivprocessen. Utöver de kognitiva faktorer som inverkar på skrivprocessen påverkas den också av sociala och kulturella faktorer. Enligt Bakhtin (1986, s. 94) är alla språkhandlingar delar i en kedja som består både av de yttranden som föregår språkhandlingen och de som kommer efter.

En av de teoretiska utgångspunkterna inom det sociokulturella perspektivet på skrivande är att textens mening varken bestäms av författaren eller ligger i texten, utan blir till i interaktionen mellan skribenten och läsaren via texten (Hoel, 2001, s. 37). Skrivandet kan, liksom övrig kommunikation, ses som en pågående dialog mellan textens producent och konsument. Läsaren är närvarande under skrivprocessen som påverkas av skribentens



förväntningar på läsaren, men även läsaren påverkas av föreställningar om skribenten. Enligt Rommetveits (1974) teori om premissernas komplementaritet råder det ett symmetriskt maktförhållande mellan läsaren och skribenten. Även den kontext läsaren befinner sig i påverkar skribenten under skrivprocessen. I skolan är maktförhållandet dock ofta asymmetriskt, eftersom eleven som skribent och läraren som läsare inte befinner sig i likvärdiga maktpositioner. Betoningen på läsarens roll i skrivprocessen innebär i skolsammanhang en betoning på lärarens roll, eftersom läraren i de flesta fall är den enda mottagaren (Hoel, 2001, s. 37)

Det skrivande som elever ägnar sig åt i skolan sker i en skolkontext, som präglar deras skrivande. Skolans skrivundervisning går till stor del ut på att lära eleverna skriva texter som är anpassade till skoldiskursen och dess textnormer (Hoel, 2001, s. 41). Som Nystrand (1989, s. 70f) skriver, är det inte bara sättet skribenten väljer att presentera en på förhand bestämd mening i texten som påverkas av vem som förväntas vara mottagare av texten och vilket sammanhang den fungerar i. De kontextuella faktorerna formar diskursen och påverkar textens innehåll och själva den mening som skribenten försöker förmedla till läsaren. Vad som ska förmedlas och vad som behöver explicitgöras i texten, såväl som hur, påverkas av den diskurs skrivandet sker i (ibid.). Vad eleverna behöver uttrycka explicit och vad som kan förbli implicit kan anses oklart i skolskrivandet eftersom det saknar verkliga mottagare, förutom läraren som eventuellt har en förförståelse för texten som hen faktiskt låtsas sakna.

### **2.2.2 Grundkänsla**

Anders Mehlum (1995, s. 156) använder sig av begreppet *grundkänsla* för att beskriva den svårdefinierade dimension av text och skrivande som rör skribentens närvaro i texten. När författaren intar ett äkta förhållningssätt till ämnet och skriver ”från hjärtat” utifrån en känsla som kommer inifrån författaren själv, tar sig grundkänslan uttryck. Ett annat begrepp för att beskriva detta fenomen kan vara ”författarens personliga röst”. Den tolkning som i föreliggande uppsats görs av det Mehlum kallar grundkänsla ligger nära det skrivande som i uppsatsen definieras som autentiskt skrivande, vilket gör att begreppet och teorin kring det har relevans för studien.

För att eleverna ska kunna utvecklas både som skribenter och som människor genom sitt skrivande behöver de, menar Mehlum, ofta hjälp med att hitta grundkänslan när de ska skriva. Vidare skriver han ”att hjälpa eleverna att upptäcka hur de kan lägga en del av sig själva i texterna är viktigt för hur de uppfattar avsikten med att skriva överhuvudtaget” (s. 159). Att hitta sin grundkänsla och att inse hur skrivandet kan vara ett sätt att utveckla eller få

bekräftelse på den egna identiteten kan dock försvåras av lärarstyrda krav på form och innehåll. När elever skriver utan egentligt engagemang och endast för att tillfredsställa läraren skriver de utan kontakt med grundkänslan. Det är att ställa höga krav på undervisningen om den ständigt förväntas träffa eleverna i hjärtat och locka fram deras personliga röst, men det är möjligt att utforma undervisningen så att den gör det lättare för fler elever att hitta fram till grundkänslan, skriver Mehlum. Det innebär inte att läraren aldrig ska kunna bestämma genren eller ställa vissa krav på elevernas texter, men när skrivuppgiften är så snäv att de känslor, tankar eller åsikter som är möjliga att uttrycka redan på förhand i själva verket är fastställda av läraren blockeras elevernas grundkänslor. För att kunna beröra läsaren måste eleven också kunna föra över grundkänslan till texten. Hjälpl och stöttning inom andra områden av textskapandet kan leda till att eleven når fram till grundkänslan. Svårigheter med skrivandet på exempelvis textens lokala nivåer kan innebära en tillräckligt stor mental belastning för att sökandet efter grundkänslan förbises (Mehlum, 1995, s. 156–171).

## 2.3 Skolskrivandets problematik

Skrivandet i svenskämnet eller skolan som helhet sker inte utifrån samma förutsättningar som skrivande i andra sammanhang. I detta avsnitt redovisas delar av den forskning som riktat sig mot skolskrivandet och dess villkor för kommunikation och lärande. Det som går att utläsa av forskningen är bland annat att skrivandet ofta tycks ligga långt från vad som kan antas vara autentiskt.

Berges (1988) undersökning *Skolestilen som genre* kastade ljus på den för skolsystemet unika genren uppsats ("stil" på norska), som de norska eleverna tränades och examinerades i. Berge menar att skoluppsatsen är en genre som saknar motsvarighet i sammanhang utanför skolan. Berge använder begrepp från sociologin som beskriver handlingar som kommunikativa, strategiska eller rituella (s. 56). Den kommunikativa handlingen syftar till att kommunicera och uppnå en förståelse av någonting hos läsaren. Den som utför en strategisk handling gör det för att uppnå ett mål, exempelvis att erhålla ett högt betyg, medan meningen med den rituella handlingen är handlingen i sig själv. Berges kategorisering kan sägas stå i kontrast mot Dysthes (1996, s. 92ff) uppdelning av skrivande i två huvudsakliga former. Hon skiljer på skrivande som har syftet att kommunicera något till en läsare, och skrivande med syftet att utforska ett ämne eller egna tankar som ett verktyg för lärande och reflektion. Det handlande eleverna gör när de skriver uppsats är tänkt att vara kommunikativt, men de handlingar eleverna utför är snarare att betrakta som strategiska och rituella sådana (Berge,

1998). Även om uppsatsskrivandet konstrueras som om det fanns ett kommunikativt behov fyller det ingen egentlig kommunikativ funktion, vilket enligt Berge märks i elevernas texter. Berges problematisering av de norska elevernas skrivförutsättningar ger perspektiv även på det skrivande som sker i dagens svenskämne.

I likhet med Berge menar Teleman (1991) att även om eleverna skriver texter som är avsedda att tillhöra specifika genrer, så är dessa ”låtsasgenrer” underordnade den egentliga genren som är just skoluppsatsen. Det kan vara problematiskt att beteckna de texter eleverna skriver exempelvis vid det nationella provet utifrån genrer som härrör från diskurser utanför skolan, eftersom texterna inte präglas av någon kommunikativ intention (Nyström, 2000 s. 234). Det rör sig snarare om imitation av kommunikativt skrivande. Trots detta väljer Nyström att använda begreppet genre eftersom de fiktiva situationer som skrivandet utgår från ger det en viss genrekarakter. Nyström menar att skrivandet eleverna ägnar sig åt i skolan är ett skrivande som inte är särskilt gångbart i andra kontexter än skolans (s. 232). I sin avhandling *Gymnasisters skrivande* skriver Bergman (2007, s. 98) att elevernas skrivande i skolan knappast är funktionellt i andra avseenden än att det utgör underlag för betygsättning. Eleverna kommunicerar inget verkligt innehåll till läsaren utan skriver för att bli bedömda av läraren.

Parmenius-Swärd (2008) undersökte i sin avhandling skrivande inom gymnasiet svenskämne och hon fann i linje med Bergman att skrivandet är “produktinriktat och betygsorienterat och har inte som mål att eleverna ska utveckla sitt individuella skrivande i ett processperspektiv” (s. 229). Undervisningens fokus är att eleverna ska följa instruktionernas varierade krav på texternas innehåll och form för att eleverna ska bli deltagare i en journalistisk eller akademisk kultur. Elevernas utveckling och lärandet om skrivprocessen hamnar därför i skymundan. Lärarna i studien levererar färdiga kunskaper till eleverna som förväntas vara mottagare och reproducera kunskaperna genom sin textproduktion. Eleverna i studien försöker på olika sätt göra det ämne de blir tillsagda att skriva om relevant och engagerande för sig själva genom att utgå från egna erfarenheter eller uppfattningar. Deras hantering av uppgiften kan dock leda till en konflikt med skrivuppgiften. De tvingas därför balansera mellan att göra uppgiften intressant för deras egen del och att göra den strikt efter instruktionerna för att få ett bra betyg. Ytterligare en konsekvens är att uppgiften sänder dubbla budskap till eleverna i och med ett försök till personliga och engagerande ämnen där de ombeds utgå från egna erfarenheter, men i själva verket är ämnet bara ett sätt att locka eleverna till ett skrivande enligt “skrivritualen” och inte att främst skriva en personlig och engagerande text. Det blir alltså en motsättning mellan ärlig kommunikation och

instrumentalism. Eleverna vill i grunden uttrycka sig och kommunicera men det behovet måste sättas åt sidan för ett instrumentellt uppvisande av formella färdigheter om de vill ha betyg. Något som värdesätts av eleverna är samtal kring texterna, och möjlighet att få diskutera och resonera om sina egna och kamraternas texters innehåll och form. Parmenius-Swärd för fram ett alternativ till den syn på skrivande som tar sig uttryck i undervisningen och som leder till reproduktion av kunskap snarare än konstruktion av ny. Hon argumenterar istället för ett kreativt skrivande, där "lärarens roll blir att iscensätta och leda situationer där kreativa skriftspråkshandlingar kan utvecklas" (s. 234). Det kreativa skrivande hon förordar innebär inte att eleverna måste blotta sina innersta känslor i det offentliga rummet, utan att det i texter ses en potential för kunskapsutveckling och att det i mötet med dem kan uppstå en kreativ dynamik. Elevernas texter är då inte i behov av fiktiva eller externa mottagare eftersom kommunikationen i klassrummet är autentisk.

## 2.4 Vägar till att lösa problemen i skolans kommunikationskontext

Mot bakgrund av den forskning som redogjorts för ovan går det att se några av problemen med svenskämnet skrivundervisning. Ämnesplanen föreskriver att eleverna ska lära sig skriva anpassat efter mottagare och kommunikationssituation. Dessa krav framträder även i det nationella provets skrivuppgifter, där eleverna blir försatta i fiktiva skrivsituationer. Det problematiska med en sådan utformning av provet vad gäller både elevernas förutsättningar att skriva och bedömningen av texterna har också berörts inom forskningen (Borgström, 2014). Hur ska då problemet lösas med att lära eleverna skriva mottagaranpassat, i enlighet med olika genrens textuella normer och de kommunikativa villkor som återfinns i skolexternas diskurser, i en situation som objektivt kan sägas vara "autentisk"? Inom forskningen går det att urskilja tre olika lösningar på problemet, vilka utgår från olika perspektiv på undervisningens mål och mening.

Inom den gren av forskningen som brukar benämnas *genreskolan* (Berge & Ledin, 2001, s. 8) accepteras mer eller mindre skolans genreskrivande som skilt från hur skrivandet går till i de diskurser där genrerna är i bruk. Fokus ligger på explicit undervisning om genrer vilka ses som fasta till formen, och genom att eleverna så småningom behärskar genrer av hög status i samhället får de tillgång till makt. (Berge & Ledin, 2011; Martin & Rose, 2005). I en svensk undersökning av Nestlog (2008) studeras elevtexter skrivna som följd av explicit genreundervisning, och Nestlogs analys visar att eleverna tillägnat sig flera av de för den aktuella genren typiska drag (s. 123). I en artikel av Lars-Erik Johansson, lektor i nordiska

språk hävdas att ”Man får acceptera att alla, såväl elever som lärare, är införstådda med att skolan är en speciell övningsmiljö, där man kan söka ”simulera” verkligheten men aldrig nå den” (Johansson, 2010, s. 63).

Ett annat sätt att närma sig problemet är att utnyttja de möjligheter till kommunikation som finns inom skolan. Evensen (2002) kunde i en närstudie av en elev i den norska grundskolans senare år visa att textutbyte med elever i en annan skola ledde till en mer utarbetad argumentation. Elever som läsare av varandras texter kan också bli verklighet genom arbete i responsgrupper, vilket redogjorts för utförligt av Hoel (2001).

Ytterligare en metod är att låta elevernas texter ha riktiga mottagare utanför skolan, vilket exemplifieras av Karlsson (1996) som via textanalys av yngre elevers insändare visar på kvalitativt bättre argumenterande texter bland elever som får skicka sina insändare till en tidning för barn, jämfört med de elever som skriver insändare som en skoluppgift. Karlsson drar slutsatsen att det inte går att förvänta sig insändare som är funktionella i ett verkligt sammanhang utan publicering för utomstående läsare; utan mottagare utför eleverna strategiska och rituella handlingar istället för kommunikativa handlingar.

I en senare studie av gymnasieelever som ges möjlighet att publicera sina insändare på lokaltidningens webbplats, kombinerar Holmberg (2010) textanalys med observationer av situationskontexten under skrivförloppet. Resultatet av Holmbergs analys visar att publiceringen av elevernas texter för reella mottagare komplicerar uppgiften för eleverna. De ställs dels inför krav från skolkontexten, såsom lärarens förslag på textens disposition och längd, dels inför utmaningen att skriva för de skolexterna mottagarna. Det senare kräver mer av eleverna vilket visade sig göra att de ibland valde att se texten som en skoluppgift och lösa den som en sådan. Holmberg problematiserar Berges och Karlssons analys av skolskrivandet som icke-kommunikativt och bestående av strategiska handlingar. Holmberg menar att skrivande som sker utanför skolan också kan präglas av strategiska handlingar lika mycket som skrivande för ett högt betyg. För att eleverna ska kunna argumentera för sin ”kontroversiella” egna åsikt till läsarna upprättar de strategiskt en distans mellan sig själva som verkliga skribenter och de skribenter de framställer sig som i texten. De åsikter eleverna för fram och argumenterar för stämmer alltså inte överens med deras egna. En slutsats som dras i artikeln är att digital publicering för verkliga mottagare inte i sig löser skrivundervisningens problem. Istället kan den i själva verket göra uppgiften komplex och svårlöst. Vilket syftet med skrivandet i undervisningen är måste alltså klargöras för att vi ska kunna avgöra hur den ska utformas.

Som har framgått ovan har den tidigare forskningen undersökt hur mottagare av texterna påverkar elevernas motivation och skrivprestationer. Meningarna går dock isär och autentiska skolexterna mottagare verkar inte vara en klar lösning på samtliga problem i skrivundervisningen.

## 3 Metod

Nedan motiveras och beskrivs de metoder som valts till undersökningen. Intervjuerna, omständigheterna kring dem och sättet de bearbetats på går därefter också igenom.

### 3.1 Metodval

Utifrån studiens syfte som inbegriper att undersöka uppfattningar om autenticitet i skrivande och skrivundervisning bland elever i gymnasieskolan valdes metoden kvalitativ forskningsintervju. Genom kvalitativa intervjuer görs försök att förstå världen ur de undersökta personernas synvinkel (Kvale & Brinkmann, 2014, s. 17). Eftersom intresset riktas mot uppfattningar och upplevelser som kan finnas hos eleverna samt hur de kan förstås, lämpar sig den kvalitativa metoden bäst för studien. Hade undersökningen istället sökt klargöra hur vanligt förekommande vissa uppfattningar är bland en grupp av personer skulle en kvantitativ undersökning av ett större antal personer istället varit mer passande, men så är inte fallet.

Utgångspunkten för intervjuerna är en fenomenologisk ansats. Ur ett fenomenologiskt perspektiv görs antagandet att den verklighet som är relevant att uttala sig om är verkligheten så som människor uppfattar den (Kvale & Brinkman, 2014, s. 44). När intresset därför riktas mot de aktuella personernas perspektiv och upplevelse av världen är det möjligt för forskaren att genom kvalitativa intervjuer skapa sig förståelse av informanternas livsvärld.

### 3.2 Intervjuerna

Undersökningens intervjuer är till sin form halvstrukturerade intervjuer, vilket innebär att de varken är helt fria från struktur eller bundna till ett strikt frågeformulär (Kvale & Brinkman, 2014, s. 45). De halvstrukturerade intervjuerna har som mål ”att erhålla beskrivningar av intervjupersonens livsvärld i syfte att tolka innebörden av de beskrivna fenomenen” (s. 19). Forskningsintervjun är, enligt Kvale och Brinkmann, inte ett samtal mellan likställda parter eftersom forskaren definierar situationen (s. 52)

### **3.2.1 Eleverna**

Intervjuerna gjordes med sammanlagt 6 elever från två olika skolor i en västsvensk stad. Samtliga elever läser studieförberedande program i gymnasieskolan. Eleverna har i uppsatsen givits fingerade namn för att bibehålla deras anonymitet. Anna, Boris och Clara läser naturvetenskapligt program i en klass i årskurs 2 på en av skolorna. Eleverna Dennis, Ester och Felicia läser det humanistiska programmet i en klass i årskurs 3 på den andra skolan. En anledning till att studien begränsar sig till elever på studieförberedande program är att det i deras utbildning ingår fler svenskkurser än på yrkesförberedande program, och de har således större erfarenheter av skrivande i gymnasieskolan. Eftersom elevernas bakgrund, kön, etnicitet, tidigare skolprestationer etc. är av liten relevans för studiens syfte gjordes inget medvetet urval av elever i klasserna. Av de elever som gav sitt godkännande att delta i undersökningen valdes 3 ut slumpmässigt ur varje klass.

### **3.2.2 Genomförandet**

Inför intervjuerna förbereddes en intervjuguide med ett antal frågor och möjliga uppföljningsfrågor utifrån teman som bedömts vara relevanta. Det pappersark där frågorna stod nedskrivna fungerade sedan under intervjuerna just som en guide för samtalet. Valet av frågor och tidpunkten för dem påverkades av hur de individuella intervjuerna fortskred och den intervjuades utsagor. Om eleven under intervjun visade sig särskilt benägen att tala om något som bedömdes kunna ha relevans för studien ställdes således vidare frågor för att få en utförligare bild av elevens uppfattningar. Eftersom var och en av intervjuerna i grunden hade samma intressefokus och syfte höll de sig likväl till frågor av liknande karaktär som riktade sig mot samma delar av de intervjuades livsvärld.

Skolorna besöktes vardera vid ett tillfälle och intervjuerna genomfördes enskilt med varje elev under och i anslutning till deras lektionstid. På den ena skolan var platsen för intervjuerna ett grupprum i skolans korridor, medan intervjuerna på den andra skolan genomfördes i ett vid tillfället ej använt klassrum. Längden för intervjuerna uppgick till omkring 20 minuter var. Det som sades under intervjuerna spelades in med hjälp av mobiltelefon, och inspelningarna transkriberades senare. Eleverna informerades om uppsatsens syfte och de gjordes införstådda med att de skulle komma att vara fullkomligt anonyma i uppsatsen, att de har rätt att dra sig ur undersökningen om de så önskar och att andra eventuella frågor de har om undersökningen kommer att besvaras.

### **3.2.3 Bearbetning**

De inspelade intervjuerna transkriberades i sin helhet för att säkerställa att ingen väsentlig information gick förlorad i transkriberingsprocessen. För att öka läsbarheten gjordes vissa anpassningar från talspråk till skriftspråk. Efter transkriberingen lästes intervjuerna igenom noga ett antal gånger. Intervjuerna granskades med studiens forskningsfrågor i åtanke, och efter hand kunde relevanta teman urskiljas. Likheter och olikheter i elevernas svar beträffande de olika frågorna noterades, och relevanta och belysande citat kring olika teman lyftes ut. Analysen ledde till slut fram till ett resultat som redogörs för nedan.

## **4 Resultat**

Studiens resultat redovisas i detta avsnitt i en uppdelning utifrån de frågeställningar som var avsedda att besvaras genom analys av intervjuerna. Först redovisas resultatet från undersökningens första forskningsfråga, vilken berör de faktorer för autenticitet som kan knytas direkt till texten. Därefter redovisas det resultat som besvarar den andra forskningsfrågan om betydelsen av textens yttre sammanhang och mottagare. Sist ut i avsnittet är resultatet från den tredje frågeställningen angående elevernas upplevda lärande och nytta med skrivundervisningen.

### **4.1 Vad gör skrivandet autentiskt?**

Till svaren som erhöles genom elevintervjuerna ställdes frågan: vilka faktorer bidrar till att skrivandet upplevs vara autentiskt för eleverna? I analysen kunde ett antal faktorer urskiljas vilka på något sätt påverkar upplevelsen av autenticitet hos eleverna. Utifrån de mönster som visade sig i materialet redovisas resultatet nedan.

#### **4.1.1 Val av ämne för skrivandet**

Samtliga elever uttryckte att ämnet för skrivandet är något som i hög grad påverkar känslan av autenticitet. Eleverna upplever att skrivandet blir mer meningsfullt om de skriver om något som intresserar dem. Det kan röra sig om ett ämne de redan har kunskap om och som därför blir intressant och engagerande att skriva om, men det kan också vara så att eleven är nyfiken på ämnet och vill lära sig mer om det under skrivprocessen. ”Skriver du nån faktatext om nåt du tycker är intressant, då är det ingen fara heller”, säger Boris, som brukar föredra skönlitterärt skrivande framför att skriva ”faktatexter”.



För Anna är det viktigt att hon själv lär sig något om ämnet, och textens förmåga att informera en läsare om något kommer i andra hand.

Jag skriver ju ofta om saker som jag tycker är intressanta och då kan jag få veta mer om ämnet jag skriver om när jag skriver och när jag letar efter all fakta. Och då lär ju jag mig själv saker från det, vilket jag kan tycka var viktigt, sedan om andra lär sig från det också, så är ju det jättebra. Men det är inte något som någon annan måste läsa. (Anna)

För Clara är det viktigt att ämnet upplevs ha relevans för den tid hon lever i. Hon berättar om en skrivuppgift där hon skulle skriva om en författare från upplysningstiden, men eftersom ämnet låg så långt tillbaks i tiden såg hon ingen koppling till sitt eget liv. Det tycks vara svårt för henne att själv se något samband mellan den tid hon skriver om och den tid hon själv lever och skriver i.

Möjligheten att själv välja ämne är något som värdesätts av eleverna, och just valfriheten i sig kan göra att de ser större mening med skrivandet. Ester säger att skrivandet känns mer meningsfullt och kopplat till henne om hon får välja ämnet själv, och när hon får frågan om vad som gör att ämnet blir intressant svarar hon ”antagligen att jag har fått välja det själv tror jag. Eller, bara om det råkar bli så att läraren väljer ett ämne som jag redan är intresserad av”. Samtidigt som hon helst vill välja ämnet själv uttrycker hon förståelse för att läraren ibland behöver välja ämnen åt eleverna, så att de lättare kommer igång med skrivandet.

Vikten av att ha ett visst mått av frihet i val av ämne utgör ett tydligt mönster i elevernas svar. Det bör dock finnas begränsningar för hur mycket eleven själv blir ålagd att välja. Om friheten blir för stor kan det bli svårt och tidskrävande för eleverna att komma igång med skrivandet, så ett visst mått av stöd från läraren är nödvändigt. För Dennis är en av de viktigaste sakerna skolan kan bidra med för att stödja hans skrivande en tydlig uppgift som ger ett klart mål med skrivandet, vilket kan vara svårare att hitta på fritiden där valmöjligheterna istället kan vara för många. En väl avvägd balans mellan styrning och valfrihet efterfrågas även av vissa andra elever. Sådan balans ger eleverna exempel på i flera av intervjuerna med att läraren ger eleverna en bestämd genre att skriva inom, men att de själva får välja ett ämne eller en egen ingång till ämnet. Ester berättar om en uppgift som upplevdes vara meningsfull, i vilken hon förväntades skriva en essä om en valfri bok. Eftersom genus och feminism, men även böcker, är något som intresserar henne valde hon att

skriva om hur kvinnorna i boken porträtterades, och uppgiften fick därför hög relevans för hennes eget liv, också för att hennes analys gick att applicera på verkligheten.

Att välja ett bra ämne att skriva om kan vara svårt för Clara. För att komma igång med skrivandet behöver hon ibland diskutera uppgiften med kompisar, vilket kan ge henne idéer till skrivandet. Något som hon efterfrågar är fler diskussioner i klassen eller i lite större grupper innan skrivandet, och hon säger att ”Man har ju ofta ett eget perspektiv på saker, men om man ska skriva nånting så behöver man ju liksom få synvinklar från andra håll också”.

#### **4.1.2 Personligt uttryck**

Ytterligare ett mönster som visat sig i intervjuerna är att eleverna värdesätter möjligheterna att uttrycka sig själva som personer genom skrivandet. För att skrivandet ska bli meningsfullt behöver de på något sätt lägga något av sig själva i texten. Eleverna vill utgå från sina egna tankar eller känslor och skriva en text som kan väcka nya tankar hos läsaren. De flesta elever föredrar ett skönlitterärt skrivande framför skrivandet av diskursiva texter. För flera av eleverna är en förutsättning för att skrivuppgiften ska engagera dem att de får möjlighet att uttrycka sig med ett någorlunda personligt språk snarare än att styras av krav på ett sakligt och formellt språk. Det mer akademiska och formella skrivandet upplevs både som tråkigt och meningslöst. Dennis säger om skillnaden mellan skrivandet på fritiden och skrivandet i skolan att

Formaliam som kan tvingas fram inom svenskan är, kreativt dödande. Och det sägs hjälpa den vetenskapliga metoden men om man tar död på entusiasmen när det gäller ämnet så är det ju kontraproduktivt enligt mig. (Dennis)

Vetskapen om att alla i klassen kommer skriva likadana texter, och att innehållet inte är viktigt utan endast hur texten är skriven gör att den entusiasm Dennis känner för skrivande dör. Även Ester upplever att akademiskt skrivande aldrig får henne engagerad, och pratar om orsakerna till det:

Dels att det ska vara så himla formellt. Jag tycker det är så himla tråkigt att man liksom placerar in nåt som är så kreativt som ett språk i liksom boxar. Det är liksom bokstavligen talat boxar. Med typ så här betygskriterier och så vidare. Jag känner att det stryper typ all kreativitet när, dels att man måste skriva om en grej, och man måste skriva det på ett speciellt sätt och för att få ett bra betyg så måste man göra precis som alla andra som får ett bra betyg. Det blir väldigt likriktat, och det är det jag tycker är väldigt tråkigt. Sen så förstår jag ju att det är så här för att

träna sig inför universitetet och så där. Men, nej jag tycker bara att det är väldigt, väldigt tråkigt. (Ester)

Trots att Felicia är en elev som upplever att det är lättare att uppfylla kraven i det formella skrivandet än i det skönlitterära, och att de flesta ämnen kan bli intressanta om man fördjupar sig i dem, blir hon föga engagerad av det formella och opersonliga skrivsätt som exempelvis skrivandet av PM innebär. Följande citat illustrerar hennes åsikter: ”Det känns ju lite meningslöst på något sätt. Det är inte kul för mig att skriva, och det är inte kul för någon att läsa. Så vad är poängen?”.

För Felicia är inte det viktigaste att hon får uttrycka sina egna åsikter, men hon har svårt att se syftet med ett formellt språk fritt från metaforer och andra stilfigurer.

Nu måste jag inte nödvändigtvis ha med egna åsikter. Det är inte så jätteviktigt för mig, men att man får leka med språket. Och dessutom illustrera med liksom riktiga bilder och sånt där. Och då känns det som att man liksom håller tillbaka men det är svårt att fatta typ varför man gör det. Jag fattar ju att man ska lära sig alla regler, men jag kan ju verkligen känna att texten blir tråkigare, alltså texten blir sämre av att man inte får skriva vad man vill. (Felicia)

Det hon vill åstadkomma med skrivandet är främst att på något sätt väcka känslor eller leda läsaren till nya insikter.

Ester fick frågan om vad som får henne att känna att texten kommer inifrån henne och svarade:

Det är väl om jag skriver om någonting jag vill skriva om, eller om jag utgår från mig själv. Jag tror att det är därför jag tycker det är roligare att skriva essä, för att då får man utgå från sin egen uppfattning om typ en bok, eller ett samhällsfenomen eller vad det nu är. Men att man får ha lite egna åsikter och så. (Ester)

Ofta känner Ester dock att hon bara skriver utan att känna sig särskilt delaktig i sin egen textproduktion. Hon äger inte sin egen text. Det kan bero dels på att hon inte bestämt ämnet själv, eller dels på att hon inte får välja hur hon ska skriva om det. Dessutom, eller på grund av detta, ligger fokus endast på språkliga missar och slarvfel.

Det är ju kopplat till mig, på så sätt att det är jag som har gjort det, men det är inte jag som har bestämt hur det ska skrivas eller vad det är som ska skrivas, men det är jag som gör typ satsradningar eller missar stor bokstav liksom. (Ester)

Clara är en elev som säger att hon har många tankar och åsikter som hon gärna delar med sig av genom skrivandet, därför är argumenterande texter den typ som hon upplever ger mest mening åt hennes skrivande. Hon känner sig motiverad att skriva debattartiklar för att

Det är väl just att få säga vad man tycker om någonting, och det känns som, om man då skulle bestämma sig för man kan ju typ skicka in det till typ, vilka är det som publicerar typ DN eller något sånt. Dom publicerar ju massa gymnasieelevers debattartiklar. Och det är ju väldigt kul. Jag har många kompisar som har gjort det. Och det är ju kul att få dela med sig av vad man tycker och vad man har för syn på saker. (Clara)

Förutom att få uttrycka sina egna åsikter tilltalas hon av möjligheten till publicering av texten. Clara ser emellertid sig själv som en svag skribent och känner sig därför inte helt bekväm med att själv ta steget och publicera sina texter för en bred publik. Hon tycker egentligen mycket om att skriva, och tror att hon hade skrivit mycket mer om det inte var så svårt. Nu blir det "bara fel hela tiden" och skrivandet tar så lång tid att det inte riktigt känns värt besväret.

Sammanfattningsvis är möjligheten att lägga ner något av sig själv i texten, genom att utgå ifrån egna tankar eller åsikter, i de flesta fall något som bidrar till att de intervjuade eleverna känner mening med skrivandet. Avgörande för om eleverna ska uppleva en koppling mellan sig själva och texten är också att de inte hålls tillbaka av strikt formella regler, utan känner sig fria att använda ett personligt eller kreativt språk. Det är särskilt det akademiska skrivandet som misslyckas med att engagera eleverna. Att vara bunden till en texttyp eller genre med ramar att hålla sig inom upplevs i övrigt oftast som något positivt, och kan vara stödjande för skrivandet.

## 4.2 Mottagare och deras reaktioner

Att det finns verkliga mottagare av elevernas texter förutom läraren är ett av de kriterier för autentiskt skrivande som förekommer inom forskningen. Tidigare forskning har indikerat att mottagare av skoltexterna verkar positivt för elevernas motivation, och höjer kvaliteten i deras texter (Karlsson, 1996). Skrivande med en verklig mottagare i åtanke har också hävdats vara något som krävs för att eleverna ska lära sig att skriva med anpassning till sina mottagare (Mehlum, 1995, s. 145). Med tanke på den vikt som har lagts vid att elevernas texter fungerar i ett sammanhang och blir lästa, var ett av intervjuernas teman elevernas uppfattningar om mottagare av deras texter och deras relation till läsaren under skrivprocessen. Intervjuerna analyserades sedan utifrån frågan om vilken betydelse mottagaren har för elevernas

upplevelse av autenticitet, när det gäller externa mottagare såväl som tänkta sådana, klasskamrater, och läraren.

Hur vana eleverna är med att texter de själva skrivit blir lästa av andra än deras lärare skiljer sig åt från elev till elev. Några av eleverna har delat med sig av sina texter i olika sammanhang, antingen muntligt eller skriftligt, utanför skolan. En elev har stått på scen med sina dikter, en kommer snart att få sina texter publicerade i en tidskrift, och två av dem säger att de brukar be föräldrarna att läsa texterna de skriver i skolan. I skolan har uppgifter med föreställda mottagare förekommit, exempelvis i en skrivuppgift där texten riktade sig till barn. Vissa elever har fått sina texter lästa och kommenterade av klasskamrater som en del i undervisningen, medan några elever uppger att de endast på eget bevåg ibland har delat med sig av texter till de närmsta kompisarna i klassen för respons. Publicering av skoltexter för mottagare utanför skolan är inget som eleverna har några verkliga erfarenheter av.

Skrivuppgifter som innebär att eleverna ska föreställa sig en tänkt publik för sina texter är något vissa elever säger att de har erfarenheter av. Felicia säger att hon tycker skrivandet görs intressant och utmanande av att hon måste föreställa sig en mottagare, och hon försöker sitt allra bästa för att anpassa texten till målgruppen, vilket hon tror att hon är ganska bra på. Vidare säger hon att

Man tänker ju att läraren kommer ju bedöma det som att det är en målgrupp där, men det skulle vara väldigt spännande att skriva för barn, eller till en specifik tidning. Jag kan tänka mig att det skulle kännas mycket mer verkligt om man faktiskt skickade in texterna nånstans, till en nättidning eller något liknande. Så det är nästan lite synd att vi inte har gjort. (Felicia)

Skrivandet skulle inte bara kännas mer verkligt av att texterna blev lästa på riktigt, utan hon skulle också lagt ner mer arbete på texten och känna större engagemang för uppgiften, säger hon.

Anna tycker om att skriva om sådant som väcker nya tankar hos människor och att informera läsaren om sådant den kanske inte känner till. Trots detta säger hon när hon blir frågad ifall skrivandet hade känts annorlunda om hon visste att texten faktiskt gavs möjlighet att kunna väcka tankar hos andra människor att "Ja, det är ju faktiskt bara en lärare som läser texterna, jag har inte tänkt så mycket på det". Hon upplever att skrivandet ändå känns meningsfullt för att hon skriver mer för sin egen del och inte tänker på att läraren är den enda läsaren.

Boris uttrycker sig så på följande vis om hur mottagare hade påverkat hans känsla för skrivandet:

Då hade man tänkt lite mer på vad man skriver för när man vet att läraren bara kommer läsa dom och det bara kommer liksom bli betygssättande då skriver man något som... ja men det här räcker liksom. Men jag tror man skulle gå in för det lite mer om det verkligen var så att någon annan kommer ju läsa det här, och få en uppfattning kanske om mig som person då om dom läser den här texten. Då är det klart att jag vill göra det så bra som möjligt. (Boris)

Clara som tycker skrivandet blir särskilt svårt när hon tvingas skriva om ämnen som hon själv inte kan relatera till sitt liv, säger att även ett tråkigt område som till exempel litteraturhistoria hade fått henne engagerad i skrivandet om hon skrev för andra läsare än läraren. Det hade varit en bra drivkraft för hennes skrivande och hon säger att "man vill inte bara liksom bli godkänd eller så, utan då får man ändå tänka efter". För henne hade det räckt att texterna lästes av andra elever.

Det är inte säkert att läsare av texterna får eleverna mer engagerade i skrivandet. En förutsättning kan vara att texten i sig upplevs ha någon koppling till eleven och att eleven ser texten som sin egen. Ester säger "Om det är till exempel ett PM då, så bryr jag mig liksom inte om någon av dom andra eleverna skulle tycka att det här var ett dåligt PM. För jag skiter i PM liksom". Om det däremot rör sig om texter hon själv tycker bättre om att skriva anstränger hon sig mer och hon känner även större engagemang om hon vet att texten kommer bli läst av andra. Det som gör att skolskrivandet kan kännas tråkigt och inte motiverande tror hon är känslan av att texterna skrivs av den enda anledningen att de ska bli betygsatta, eller för att hon ska "få en bokstav" som hon också uttrycker det. Att texterna endast skrivs för att bli betygsatta är något som flera av eleverna ger uttryck för. Detta medför att de "släpper" texterna efter att de har lämnat in dem till läraren, och de skulle gärna se att det fanns ett sammanhang, en diskussion eller en dialog om texten antingen med läraren eller i klassen efteråt, vilket skulle göra att arbetet med texten blir mer meningsfullt.

Eleverna upplever generellt att de brukar skriva sina texter så att andra än läraren skulle kunna ta del av dem, men flera av dem säger samtidigt att de antagligen hade varit lite tydligare med vad de menar och ansträngt sig ytterligare att göra sig förstådda om verkliga mottagare fanns. Med undantag av Anna uttrycker alla de intervjuade eleverna att de kan bli eller hade kunnat bli mer engagerade i sitt skrivande om de visste att texten skulle bli läst av andra än deras lärare.

Brist på sammanhang för texten är något eleverna ofta upplever när de är klara med skrivandet. Texten fyller ingen vidare funktion efter inlämningen till läraren förutom att bli betygsatt och eleverna "släpper" texten utan att tänka mer på den i efterhand. Dennis efterfrågar en dialog med läraren om texten när den är klar, där läraren får ta del av elevens tankar om sin text samtidigt som eleven får reflektera kring texten och kan få "en ny insikt i sitt eget tänkande". Att elevernas texter på något sätt ligger till grund för diskussioner i klassen säger en av de andra eleverna hade skänkt större mening åt skrivandet. Det finns då större anledning att inte se texten endast som något som överges och glöms bort efter inlämningen, vilket också gör att själva skrivprocessen får större mening.

Ofta skriver eleverna huvudsakligen utifrån betygskriterier och hur de tolkat läraren och instruktionerna i fråga om vad som behövs för ett bra betyg. Men kriterierna är abstrakta och instruktionerna och kraven kan i vissa fall vara otydliga. Resultatet kan då bli att eleverna skriver texter som inte utgår helt från dem själva, och inte heller tillmötesgår lärarens krav. Istället blir det någon slags gissningslek.

#### **4.2.1 Uppfattningar om respons**

Att få respons från klasskamrater upplever eleverna generellt som värdefullt och utvecklande för skrivandet. De ser skillnader i hur de tänker under skrivandet och på den respons de får från läraren respektive klasskamrater. Några elever säger att eftersom läraren har läst texter de skrivit tidigare har läraren en annan förståelse av texten och kan förstå vad de menar även om det inte framgår tydligt. När eleverna skriver till klasskamraterna som kanske läser något skrivet av eleven för första gången behöver de däremot vara noggrannare med att texten är tydlig och lätt att förstå. Dennis tycker att responsen blir mer realistisk när den kommer från elever eftersom den mer liknar den respons som kan ges på texter utanför skolan. Responsen från klasskamrater blir också lättare att bemöta eftersom hans jämnåriga kamrater ofta har större förståelse för textens innehåll än läraren som är äldre och beskrivs som "någon förlagd entitet som sitter och bedömer något som dom är för gamla för att förstå". Samtidigt uttrycker han att han kan vara mer kritisk mot responsen från andra elever och tycka att den inte är särskilt bra. Ett förslag han ger på hur undervisningen skulle kunna göras mer givande och meningsfull är att skrivuppgifterna görs till längre projekt där eleverna i grupper kan dela med sig av sina texter till varandra och diskutera dem under skrivprocessen.

Boris uttalar sig positivt om att dela med sig av sina texter till klasskamraterna och att ta del av deras. Han säger att det är lätt att fastna i sitt eget skrivande, men när man får insikt i

hur andra har skrivit sina texter kan man lättare se vilka "fel" som finns i deras texter, och då också få syn på de fel som finns i den egna texten.

När det gäller responsen från läraren uttrycker eleverna önsknings om att den riktar sig till de språkliga delarna i texten. Grammatik och meningsbyggnad är något några elever känner sig osäkra på och de tycker därför det är värdefullt att läraren rättar och ger respons på de lokala nivåerna i texten. En sådan typ av respons är de också vana vid att få när skrivandet är avslutat och texten är inlämnad. Något som saknas i lärarnas respons och som efterfrågas av flera elever är en mer läsarbaserad respons, där lärarens åsikter om texten som helhet och innehållet såväl som formen lyfts fram. Ester tror att en sådan respons hade varit mer utvecklande för hennes skrivande, och hon beskriver hur det kan kännas att få den slags respons hon är van vid att få på texter.

Om man har lagt ner energi på den och typ investerat mycket i den, och bara får respons på grammatiken, eller att så här okej bra du har radat upp tre huvudargument, så blir det lite tråkigt liksom. Man blir så här, ja okej, men vad tyckte du då? (Ester)

Dennis vill också ha respons från läraren som är mer utvecklad, i större utsträckning berör textens innehåll och "inte den här som jag har fått att det är bara att man [läraren] stryker under en rad och ett grammatiskt misstag och så får man själv utveckla vad läraren tycker och tänker".

För att sammanfatta, så kan sägas att respons på språket och de lokala nivåerna i texten är viktigt för eleverna. Flera elever efterfrågar dessutom läsarbaserade reaktioner från läraren på texten. Utöver lärarens respons är ett sammanhang där texten kan fungera efter skrivandet något som ofta saknas. Effekten av förutsättningarna för skrivandet blir att texternas syfte till största del blir att vara föremål för betygsättning.

### 4.3 Lärandet och meningen med skrivandet för framtiden

I intervjuerna delgav eleverna sina uppfattningar om vilken nytta de kan ha av det skrivande de ägnat sig åt i svenskan och det de upplever att de lärt sig genom skrivandet. Att kunna kommunicera genom skrivandet tror de kan vara viktigt i deras framtida arbete, i vidare studier eller i livet i stort. Clara som vill bli polis säger att hon kanske kommer behöva skriva rapporter som ska läsas av andra och därför kommer ha stor nytta av det formella språk hon får lära sig i skolan. Anna hade gärna övat mer på att skriva uppsatser i skolan, eftersom det är något hon kommer ha nytta av på universitetet. De mer journalistiska texterna hon fått skriva i



skolan ser hon inte att hon kommer ha någon större användning av att kunna skriva, eftersom hon själv inte vill bli journalist. Boris tror att retoriska kunskaper är något han alltid kommer att ha nytta av i livet och argumenterande skrivande är det som ger honom mest både för stunden och inför framtiden. Skrivande av skönlitterär karaktär ser varken Anna eller Boris så stor nytta med att öva sig i, eftersom de inte tänkt bli författare. Det kan däremot vara bra att få använda sin fantasi och berättande skrivande kan enligt Anna vara "ett skönt sätt att bara få slappna av och skriva någonting". Hon säger också att det är viktigt att kunna uttrycka sig tydligt och kunna göra sig förstådd för att kunna påverka andra och förändra saker på exempelvis en arbetsplats. Att kunna uttrycka sig grammatiskt korrekt gör också enligt Felicia att "man får så mycket mer respekt från omvärlden". Hon tycker därför det är viktigt att kunna skriva på ett språkriktigt sätt även i olika sammanhang på nätet, till exempel i mejl eller om hon vill sälja någonting. Fastän hon inser fördelarna med att kunna formulera sig språkriktigt anser hon att det är sorgligt vilka signaler språket skickar till läsaren om skribenten som person, eftersom språket egentligen inte säger någonting om skribentens trovärdighet. Förmågan att kunna uttrycka sig korrekt och på ett tydligt sätt i skrift värderas högt även av de andra eleverna.

Dennis gör en liknelse som sammanfattar några av hans tankar kring undervisningen: "Man lär sig det på vägen men det är som att man är hungrig och så äter man gröt, det är inte gott men man blir mätt av det. Man njuter inte av det". Även om skrivuppgifterna kan vara tråkiga och inte förmå att engagera eleverna så upplever de oftast att de lär sig något av skrivandet. Främst är det en generell utveckling av språket och kunskaper i att få en text att se formell ut som de säger att undervisningen har givit dem.

## 5 Diskussion

I studiens resultat presenterades de uppfattningar om och upplevelser av autentiskt skrivande som eleverna uttryckt i intervjuerna. Uppsatsens första frågeställning besvarades genom att resultatet synliggjorde både möjliga faktorer som kan göra att skrivandet upplevs ha mening och relevans för elevens eget liv, men också sådana faktorer som kan minska den upplevda autenticiteten. Den påverkan elevtexternas eventuella mottagare, i form av antingen elever, läraren, externa läsare, och i viss mån även fiktiva mottagare, genom sin förmodade läsning av texterna eller respons på dem kan ha på elevernas upplevelse av skrivandet visades också, vilket besvarar studiens andra forskningsfråga. Därutöver visade resultatet elevernas syn på vad skrivandet i svenskämnet har givit dem, i form av meningsfulla kunskaper, och därmed

fanns svar även på den tredje forskningsfrågan.

Med hjälp av det samlade resultatet går det att urskilja en bild av de intervjuade elevernas uppfattning om skrivande och vad som gör skrivande och skrivundervisning meningsfullt och relevant i deras liv. Syftet med studien har varit att ge kunskap om möjliga faktorer som påverkar den upplevda autenticiteten i svenskämnets skrivande, samt *hur* och *varför* dessa faktorer påverkar. Vidare har syftet varit att utifrån resultatet diskutera hur skrivundervisningen kan utformas för att i högre grad leda till autentiska skrivsituationer för eleverna. I detta avsnitt avser jag diskutera hur resultaten av undersökningen kan förstås utifrån tidigare forskning och studiens teoretiska utgångspunkter.

För de elever som intervjuats i min studie betyder ämnet de skriver om mycket för hur meningsfullt skrivandet ter sig. Det kan innebära att eleven får skriva om något som angränsar till personliga intressen, att det går att se möjligheter att fördjupa sina kunskaper i ett relevant ämne, eller att eleven besitter kunskaper i ämnet och vill använda sig av dem. Friheten att få välja ämne själv i motsats till att bli tilldelad ett av läraren kan också göra skrivandet mer meningsfullt och göra att eleven känner sig som ägare av sin egen text. För vissa elever kan för stor valfrihet å andra sidan innebära svårigheter att bestämma sig och komma igång med skrivandet. Att ett visst mått av kontroll över undervisningen leder till ökat engagemang går i linje med de resultat som erhållits av Dysthe (1996, s. 245). Hon menar att även kontroll i liten utsträckning tycks ge positiva effekter på elevernas lärande.

Upplevelsen av att texten inte har någon koppling till eleven själv eller att eleven inte ser sig själv som skapare av texten kan även bero på brist av det jag valt att kalla personligt uttryck. De underliggande faktorer som enligt uppdelningen i min analys påverkar det personliga uttrycket är möjligheten att uttrycka sina egna tankar, sina egna åsikter, och möjligheterna att använda ett språk präglad mer av personlighet än formalitet. Ett sätt att förklara en sådan situation där det finns brister i möjligheten till personligt uttryck kan vara att eleven saknar grundkänsla i skrivandet (Mehlum, 1995, s. 156). I min studie beskriver elever att deras skrivna texter inte upplevs komma från dem själva när det personliga uttrycket blockeras. Blockering av grundkänslan kan ske när uppgiftens formella krav innebär en för stor mental belastning för att eleven ska komma i kontakt med den, men den kan också blockeras av att uppgiften är alltför sluten och styr eleverna till bestämda innehåll och åsikter (s. 162f). När grundkänslan eller det personliga uttrycket trängs undan kan följderna bli att eleverna skriver enkom för att få betyg på texten, vilket uppsatsens resultat tyder på. Mehlum antyder att skrivande med grundkänsla är något som både kan läras in och ”läras av”. Genom att utsättas för skrivuppgifter där grundkänslan blockeras finns det enligt Mehlum risk för att

eleven förändrar hela sin syn på avsikterna med att skriva i största allmänhet och att grundkänslan blir svårare för eleven att hitta. Elever som skriver helt utan engagemang i det enda syftet att bli betygsatta ges även exempel på av bland andra Parmenius-Swärd (2008). I sin avhandling visar hon att elever uppfattar engagemang i skrivandet som ett krav för betyg på uppgiften och därför låtsas de vara engagerade och hittar på åsikter som de tror att läraren ska bli nöjd med. En aspekt av det personliga uttrycket som lyfts fram i min uppsats är huruvida eleverna har utrymme att använda sig av ett språk utan för stora krav på formalitet. En uppfattning som framkommer är att eleven medvetet måste göra texten ”sämre” genom att inte använda stilfigurer eller kreativa uttryck, utan att riktigt förstå varför. När det rör sig om formellt akademiskt skrivande blir det således oftast svårare att känna engagemang i skrivandet för de elever jag intervjuat, även om de känner entusiasm för ämnet. Samtidigt menar de att det formella språket är viktigt för dem att behärska, och att det är något de lärt sig genom undervisningen som de antagligen kommer ha nytta av i framtiden. På så vis kan de ändå se en slags mening med skrivandet, men nyttan inför framtiden verkar ha begränsade möjligheter att motivera eleverna till skrivande i stunden. Eleverna i studien läser trots allt studieförberedande program, och akademiskt skrivande är inget de ägnar sig åt på fritiden. Troligtvis är det inte heller särskilt vanligt att andra elever i gymnasieskolan generellt sett skriver med ett sakligt akademiskt språk på fritiden. Därför är det något de behöver få tillfällen att ägna sig åt i skolan, inte minst därför att det är en del av innehållet i svenskämnets styrdokument (Skolverket, 2011). Ovanstående resonemang belyser ett problem med att få undervisningen autentisk och samtidigt tillmötesgå kraven både från styrdokument och på elevernas behov av framtida kunskaper. Hur kan exempelvis akademiskt och vetenskapligt skrivande, som upplevs så meningslöst och irrelevant för stunden, göras till en autentisk skrivupplevelse? I elevintervjuerna ges exempel på att varken nytta inför framtiden eller skrivande för verkliga mottagare förmått engagera elever fullt ut när de ska skriva exempelvis ett PM. Detta tyder på att det kan vara så att eleverna måste skriva något som är *värt* att dela med sig av för att det ska bli meningsfullt att dela med sig av det till andra (jfr. Behizadeh, 2011, s. 39).

På det hela taget uttalar sig eleverna positivt om att dela med sig av sina texter till klasskamrater samt att ge och ta emot respons, även om de har begränsade erfarenheter av det. Skrivandet upplevs på ett annat sätt när de är medvetna om att texterna kommer bli lästa av andra, och eleverna tänker mer på att anpassa sig efter mottagarna än när läraren är den enda läsaren. Eleverna efterfrågar på olika sätt en större användning av texterna i klassrummet och ett vidare sammanhang för dem där.

## 5.1 En autentisk klassrumsmiljö

Det som av Dysthe (1996) benämns det flerstämmiga klassrummet, som präglas av att en mångfald av röster kommer till tals i undervisningen, bär likheter med det eleverna anger som bidragande till ökad autenticitet. Norberg Brorsson (2007) argumenterar i sin avhandling på ett liknande vis för vikten av att eleverna får ta del av varandras perspektiv genom diskussioner i klassrummet. Hon hävdar även att responsen blir svår för eleverna att förhålla sig till i ett icke-dialogiskt klassrum, eftersom lärarens röst snarare än elevens egen då kan skina igenom i texten efter bearbetningen. Den respons eleverna i min undersökning får av läraren riktar sig huvudsakligen till textens lokala nivåer, och eleverna uppskattar i viss mån den typen av respons eftersom den hjälper dem att utveckla sitt språk. Läsarbaserad respons från läraren saknar eleverna dock. De hade gärna sett att läraren också gav större uttryck för sina åsikter om innehållet. Hoel (2001, s. 109) skriver att en kombination av både läsarbaserad och kriteriebaserad respons oftast är mest effektiv, vilket talar för att elevernas önskemål kan vara goda. En subjektiv läsning av texten kan även hjälpa responsgivaren att ”ta sig in i texten” (ibid.). För elevernas och lärarens egen skull är det viktigt att läraren inte fastnar i en formmässig läsning utan försöker förstå texten så att en relevant och utvecklande respons kan ges. Skrivande har potential att vara en identitetsutvecklande handling, när skribenten finner en grundkänsla inom sig och får sig själv bekräftad av andra genom att grundkänslan överförs till text.

En slutsats jag drar av min studie är att klassrummet kan utgöra en autentisk miljö för skrivande, så länge vissa faktorer inkluderas i undervisningen. Genom att såväl läraren som eleverna ser ett värde i att ta del av elevernas texter som läsare, kan de även ge utvecklande och meningsfull respons. Klassrummet behöver präglas av att många röster gör sig hörda före, under och efter skrivandet. Om eleverna får pröva sina åsikter i diskussion innan skrivandet har de också redan kommit en bit på vägen med mottagaranpassningen; de har satt sig in i andras perspektiv och ställt dem mot sina egna. Som Holmberg (2010) hävdar behöver skrivande för verkliga mottagare inte nödvändigtvis betyda att elever skriver utan att handla strategiskt eller att de inte ser skrivandet som en skoluppgift. Istället kan de dubbla förväntningarna från skolan och läsarna förvirra eleverna. Min uppsats pekar också mot att autentiska mottagare inte säkert leder till autentiskt skrivande. Istället träder en mer komplex bild av autentiskt skrivande fram. Det är en viktig insikt att vad som är autentiskt varierar mellan individer och att en skrivuppgift av läraren inte kan förutsättas vara autentisk för alla.

De påverkande faktorer för autenticitet jag funnit kan ge lärare riktlinjer för vad de bör beakta om skrivandet ska upplevas som autentiskt av eleverna. Om samtliga faktorer inte kan tillgodoses i alla skrivuppgifter kan läraren åtminstone försöka inkludera någon eller några av dem, till exempel att ämnet för skrivandet görs relevant för elevens liv.

Det är inte nog att eleverna är genuint engagerade i undervisningen, utan de behöver också kunna lära sig relevanta kunskaper av den. Friheten som efterfrågas av studiens elever när det gäller ämnet och uttryckssättet går i viss mån i linje med det expressiva skrivande som förespråkas av exempelvis Elbow (1973). Det autentiska skrivandet i skolan bör dock inte innebära att eleverna alltid får skriva precis vad de vill på vilket sätt de helst önskar. Istället bör lärare i sin undervisning sträva mot att göra innehållet relevant för elevernas liv, och genom stöd kan det eleverna gör i skolan bli autentiskt. Så skulle exempelvis ett formellt skrivande om ett för eleverna mindre känt ämne kunna kopplas till deras egen verklighet genom att de tar del av yttranden från texter, läraren och varandra i ett dialogiskt klassrum, där flera olika röster tar plats på lika villkor. Utifrån Dysthe (1996) och elevintervjuerna i föreliggande uppsats vågar jag hävda att ett sådant klassrumsklimat har potential att få skrivandet att kännas autentiskt. Det är då inte lärarens förmodat korrekta åsikter och kunskaper som ska överföras till eleverna, vilka skriver texter strikt enligt lärarens mall. Istället ges eleverna möjlighet att genom samtal och skrivande se sig själva i relation till andra och världen, och där finns en chans att de kan upptäcka en meningsfull koppling till deras egen upplevda verklighet.

## 5.2 Studiens begränsningar och vidare forskning

En av undersökningens begränsningar är det lilla antal elever som intervjuades. Min teoretiska utgångspunkt att autenticitet är en subjektiv upplevelse, innebär att den är något som varierar från individ till individ, vilket också framgår i resultatet. Ur ett sociokulturellt perspektiv behöver också alla yttranden förstås i ett sammanhang, och eftersom mina kunskaper om den undervisning eleverna tagit del av och elevernas bakgrund är begränsade är det svårt att utifrån resultatet uttala sig generaliserande om elevers upplevelser i andra kontexter. Trots detta, menar jag att studien bidrar med värdefulla insikter i hur skrivuppgifter kan uppfattas av elever, och vilka aspekter av dem lärare kan behöva begrunda om de vill bedriva en undervisning som upplevs autentisk – av eleverna och inte endast av läraren själv.

De resultat jag funnit stämmer på många punkter överens med den liknande studie som gjorts av Behizadeh (2014) i en amerikansk kontext. Det hon, liksom jag, fann har varit att det finns ett flertal faktorer för ökad autenticitet som rör både texten i sig som textens

sammanhang i form av till exempel mottagare som är gemensamma för elever. På vissa punkter skiljer sig dock elevernas uppfattningar från varandra, vilket är väntat utifrån den subjektiva synen på autenticitet. Vad som därför efterfrågas vad gäller vidare forskning är större studier i den svenska skolan angående elevuppfattningar om autenticitet, för att bredda kunskapen om faktorer som är viktiga enligt eleverna. Vad som dessutom efterfrågas är kvantitativa studier som kan kartlägga utbredningen av olika upplevelser av autenticitet. För att kunna ge ytterligare implikationer för skrivundervisningens utformning och upplägg skulle framtida undersökningar även kunna inkludera observationer av undervisning, samt intervjuer med både elever och lärare, för att få en vidare bild och möjlighet att koppla upplevd autenticitet till konkreta skrivsituationer.

## 7 Referenslista

- Ashton, S. (2010). Authenticity in adult learning. *International Journal of Lifelong education*, 29(1), 3–19.
- Bakhtin, M.M. (1986). The problem of speech genres. I C. Emerson & M. Holquist (Red.), *Speech genres and other essays*. (s. 60–102) Austin: University of Texas Press.
- Behizadeh, N. (2014). Adolescent perspectives on authentic writing instruction. *Journal of Language and Literacy Education [Online]*, 10(1), 27-44.
- Behizadeh, N. (2011). *Making writing meaningful: A sociocultural analysis of student perceptions of the authenticity of writing tasks*. Atlanta: Emory University Education [Online], 10(1), 27–44.
- Berge, K. L. (1988). *Skolestilen som genre. Med påtvungen penn*. Oslo: Landslaget for norskundervisning (NLU)/Cappelens Forlag.
- Berge, K. L. & Ledin, P. (2001). Perspektiv på genre. *Rhetorica Scandinavica*, 18, 4–16
- Bergman, L. (2007). *Gymnasieskolans svenskämnen: en studie av svenskundervisningen i fyra gymnasieklaser*. Diss. Lund: Lunds universitet, 2007. Malmö.
- Borgström, E. (2014). *Skrivbedömning: uppgifter, texter och bedömningsanvisningar i svenskämnets nationella prov*. Örebro: Örebro universitet.
- Dysthe, O. (1996). *Det flerstämmiga klassrummet*. Lund: Studentlitteratur.
- Elbow, P. *Writing without teachers*. New York: Oxford University Press.
- Evensen, L. S. (2002). Convention from below. Negotiating interaction and culture in argumentative writing. *Written Communication* 19(3), 382-413.
- Gulikens, J. T., Bastiens, T. J., Kirsher, P. A., & Kester, L. (2009). Authenticity is in the eye of the beholder: Students and teacher perceptions of assessment authenticity. *Journal of Vocational Education and Training*, 60(4), 401–412.
- Holmberg, P. (2010). Digital argumentation – Datorskrivandets transformering av skolans genrearbete. *Utbildning & Lärande*. 4 (1), 35–57.
- Hoel, T. Løkensgard (2001) *Skriva och samtala. Lärande genom responsgrupper*. Lund: Studentlitteratur.
- Johansson, L-J. (2010) Nygamla textvärldar – genrer och skärmbaserad textanvändning i skola och samhälle. *Utbildning & Lärande*. 4 (1), 58–75.
- Karlsson, A.M. (1997). Textnormer i och utanför skolan - att skriva insändare på riktigt och på låtsas. I: G. Håkansson m.fl. (red.), *Svenskans beskrivning* 22 (s. 172-186). Lund: Lund University Press.
- Kronholm-Cederberg, A. (2009). *Skolans responskultur som skriftpraktik: gymnasisters berättelser om lärarens skriftliga respons på uppsatsen*. Vasa: Åbo Akademi
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Martin, J. R. & Rose, D. (2005). Designing Literacy Pedagogy. Scaffolding asymmetries. I: Webster, J., C. Matthiessen & R. Hasan, *Continuing Discourse on Language* (s. 251–280). London: Continuum.
- Mehlum, A. (1995). *Skrivundervisning. Mellan styrning och frihet*. Lund: Studentlitteratur
- Nestlog, E. B. (2008) *Perspektiv i elevtexter. Skriftligt argumenterande i grundskolans mellanår*. Växjö: Växjö universitet
- Newmann, F.M., Marks, H. M., & Gamoran, A. (1996). Authentic pedagogy and student performance. *American Journal of Education*, 104(4), 280-312.

- Norberg Brorsson, B. (2007). *Man liksom bara skriver: skrivande och skrivkontexter i grundskolans år 7 och 8*. Örebro: Örebro universitet.
- Nystrand, M. (1989). A social-interactive model of writing. *Written Communication*, 6 66-85.
- Nyström, C. (2000). *Gymnasisters skrivande: en studie av genre, textstruktur och sammanhang*. Uppsala: Uppsala Universitet.
- Parmenius Swärd, S. (2008). *Skrivande som handling och möte: gymnasieelever om skrivuppgifter, tidsvillkor och bedömning i svenskämnet*. Lund: Lunds universitet.
- Rommetveit, R. (1974). *On message structure. A framework for the study of language and communication*. London: John Wiley.
- Skolverket. (2011). *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011*. Hämtad från <https://www.skolverket.se/publikationer?id=2705>
- Splitter, L. J. (2009). Authenticity and constructivism in education. *Studies in Philosophy and Education*, 28, 135–151.
- Teleman, U. (1991). *Lära svenska. Om språkbruk och modersmålsundervisning*. Solna: Almqvist & Wiksell
- Åkerlund, D. (2013). *Elever syns på nätet: multimodala texter och autentiska mottagare*. Vasa: Åbo Akademi.



# Bilaga: Intervjuguide

## Vad tycker du om skrivande?

- Skriver du även på fritiden?
- I skolan jämfört med på fritiden?
- Vilka slags texter? Vad är det du gillar/inte gillar med dem?

## Kan du berätta om någon skrivuppgift där du känt dig motiverad att skriva din text?

- Vad var det som fick dig att känna dig motiverad?
- Vad var det som gjorde ämnet intressant?
- Kändes skrivandet meningsfullt för dig och ditt liv?
- Kan du berätta om någon uppgift som inte alls engagerat dig?

## Hur brukar du gå tillväga när du fått en skrivuppgift och ska börja skriva?

- Hur brukar instruktionerna se ut? Öppna eller styrda?
- Hur kommer du fram till vad du ska skriva?
- Hur får du hjälp av läraren?

## Är läraren den enda som läst texterna du skrivit i svenskan eller har de lästs av andra? Berätta!

- Tänkte du (eller hade du tänkt) på ett annat sätt när du skriver för andra?
- Har det funnits någon tänkt mottagare för texten någon gång?
- Spelar det någon roll vem som kommer läsa texten?
- Har du upplevt en konflikt mellan det du vill skriva i din text och det du tror att du borde skriva för att få ett bra betyg?

## Vad för slags respons vill du ha på texten när du skriver?

- När den är klar?
- Från läraren? Från andra?
- Språk eller innehåll?

## Vad tycker du att det finns för anledningar **för** dig att skriva texter i svenskan?

## På vilka sätt känner du att du kan ha nytta av det skrivande du ägnat dig åt i svenskan?

- Vilka slags texter är det viktigt att kunna skriva i livet utanför skolan?

## Hur skulle skrivuppgifterna i svenskan kunna göras annorlunda så att de känns mer meningsfulla?

## Vad får dig att känna att din text kommer inifrån dig och betyder något för dig?

