



GÖTEBORGS
UNIVERSITET

INSTITUTIONEN FÖR DIDAKTIK
OCH PEDAGOGISK PROFESSION

Skrivaktiviteter och möjliga skrivdiskurser i Svenska 1, på två av gymnasiets yrkesförberedande program

Jenny Edlund

Magisteruppsats:	15 hp
Program/kurs:	PDA461
Nivå:	Avancerad
Termin/år:	1/2021
Handledare:	Catarina Schmidt
Examinator:	Djamila Fatheddine

Abstract

Master's (60 credits)
thesis: 15 hp
Programme/course: PDA461
Level: Second cycle
Term/year: Fall 2021
Supervisor: Catarina Schmidt
Examiner: Djamila Fatheddine
Report no: 1
Keywords: writing teaching, writing education, writing skills, writing discourse, vocational programmes

- Aim:** The purpose of the thesis's study is to map and analyze the activities for writing that student encounter during a school year in Swedish 1, in two different classes, on two different vocational preparation programs in high school: The construction programme and the Children's and Leisure Programme. Furthermore, the aim is to investigate possible writing discourses which can be distinguished in the writing activities students encounter.
- Theory:** Roz Ivanič 's (2004) construction of writing discourses, together with sociocultural theory (Vygotsky, 1999), is a rewarding theoretical framework for this essay. The six writing discourses are: the skills discourse, the creativity discourse, the process discourse, the genre discourse, the discourse on social practices and the social policy discourse. In a sociocultural perspective on writing, the idea is that man creates his reality in relation to conditions in the environment, only after reflection and action together with others does individual learning take place (Vygotsky, 1999).
- Method:** The methodological approach of the study is qualitative and chosen in the hope that it is an approach that serves the purpose of the thesis; to map writing tasks and analyze them based on possible writing discourses. The study's material consists of two Swedish teachers' plans for writing teaching in Swedish 1 during the academic year 2020/2021, in two classes on the upper secondary school vocational programme. Furthermore, a central part of the empiric is the collection, compilation and analysis of the assignment instructions students have taken part of in connection with the course's various writing moments. The purpose of the dossier is to have a more nuanced opportunity to clarify and categorize what kind of writing activities students face.
- Results:** The results show that the writing activities offered to students in the two classes are characterized by referencing, argumentation and analysis, which is a teaching content that is close to the central content of writing formulated in the syllabus for Swedish 1. A common thread through all tasks is the focus on language correctness and, in part, the use of digital tools. The result also shows that the possible discourses that emerge most clearly are skill, genre, process and, in part, creativity. Less clear are the contexts of writing that prioritize social practices and sociopolitical perspectives. One picture that emerges is that there is a tension between writing as a skill and for communication as well as a study discourse or vocational discourse.

Förord

Att skriva uppsats är verkligen som att pussla. Skapandet av bilden som just denna uppsats utgör har mest varit givande, men också delvis utmanande och i denna process har jag naturligtvis inte varit ensam. Därför vill jag passa på att framföra några riktade tack.

Lärare W och K, det är ju tack vare er som studien överhuvudtaget kunde genomföras! Tack för att ni så generöst delat med er av kompetens och erfarenheter kopplade till skrivande på yrkesprogram. Ni har ödmjukt satt ljuset på (svensk)lärarkets komplexitet och de kunskaper och reflektioner ni bidragit med tar jag med mig långt utanför ramarna för denna uppsats.

Handledare Catarina, du är klok och har en förmåga att sätta fingret på precis passande punkt, vid rätt tillfälle. Tack för att du så rakt delat med dig av din kunskap och dina perspektiv samt hela tiden skickat signalen att du trott på mig – även när jag fokuserat på helt fel bitar.

Familjen, ni är ju supporters av bästa sort! Tack för att ni skapat utrymme för mitt skrivpusslande – både tidsmässigt och på köksbordet och för att ni hela tiden hejat på och oupphörligt varit övertygade om att uppsatsen skulle bli klar.

Innehållsförteckning

1. Introduktion.....	6
1.1 Syfte och frågeställningar.....	7
1.2 Definition av skrivaktiviteter och skrivundervisning	8
1.3 Disposition	8
2. Bakgrund och tidigare forskning	10
2.1 Examensmål för BA och BF	10
2.2 En holistisk syn på skrivande	10
2.3 Skrivande på gymnasiet, med fokus på yrkesprogram	11
2.4 Sammanfattning.....	13
3. Teoretisk utgångspunkt	14
3.1 Skrivperspektiv på diskursbegreppet.....	14
3.2 Sociokulturell blick på skrivande	15
3.3 Diskurser för skrivande	16
3.3.1 Färdighetsdiskursen.....	16
3.3.2 Kreativitetsdiskursen	16
3.3.3 Processdiskursen	16
3.3.4 Genrediskursen	17
3.3.5 Diskursen om sociala praktiker	17
3.3.6 Den socialpolitiska diskursen	17
4. Metod	18
4.1 Material och genomförande.....	18
4.2 Urval och tillgång till material	19
4.2.1 Svensklärare W och BF-klassen.....	21
4.2.2 Svensklärare K och BA-klassen	22
4.2.3 Läromedlen.....	22
4.3 Etiska överväganden.....	23
4.4 Analysmetod.....	24
4.4.1 Tillvägagångsätt vid analys	24
4.5 Metoddiskussion.....	25

5.	Resultat.....	28
5.1	Skrivaktiviteter och möjliga skrivdiskurser på BA	28
5.1.1	Färdighetsdiskursen.....	29
5.1.2	Kreativitetsdiskursen	29
5.1.4	Genrediskursen.....	31
5.1.5	Diskursen om sociala praktiker	32
5.1.6	Den socialpolitiska diskursen.....	32
5.2	Skrivaktiviteter och möjliga skrivdiskurser BF.....	33
5.2.1	Färdighetsdiskursen.....	33
5.2.2	Kreativitetsdiskursen	34
5.2.3	Processdiskursen	34
5.2.4	Genrediskursen.....	35
5.2.5	Diskursen om sociala praktiker	36
5.2.6	Den socialpolitiska diskursen.....	36
5.3	Sammanfattning	37
6.	Diskussion.....	38
6.1	Skrivaktiviteter och möjliga diskurser för skrivande	38
6.2	Spänningsfältet mellan färdighet och kommunikation.....	38
6.3	Studiediskurs och yrkesdiskurs för skrivande	40
6.4	Slutsatser och fortsatt forskning	42
	Referenser.....	43
	Bilagor.....	46
	Bilaga 1 Översikt skrivuppgifter i Svenska 1, lå 20/21	46
	Bilaga 2 Frågor till deltagande lärare	48
	Bilaga 3 Missiv och samtycke för deltagande lärare.....	49

1. Introduktion

De senaste åren har den svenska mediedebatten återkommande lyft fram att barn och ungas skrivförmåga successivt verkar försämrats. Därför är just skrivandets fokus i utbildning och uppfattningar om skrivande i tidigare och nuvarande svenska läroplaner relevanta att rikta ljus på (Malmström, 2017). Vidare är därmed frågan om vilka skrivaktiviteter som erbjuds och är möjliga i den svenska skolans olika stadier av intresse. Skrivande är en del av utbildning i alla ämnen, men har ett särskilt fokus i ämnet svenska. Den här uppsatsen fokuserar på skrivaktiviteter som erbjuds och möjliga diskurser för skrivande, i skrivundervisningen i Svenska 1, i två klasser på två av gymnasiets yrkesförberedande program, läsåret 2020/2021.

Elever på yrkesförberedande program ska förberedas för ett alltmer komplext yrkes- och samhällsliv, där vikten av att kunna ta till sig information och kommunicera i tal och skrift är central. De skrivkunskaper- och förmågor som eleverna ska utveckla behöver därför fokusera såväl kompetenser som krävs i den kommande yrkesprofessionen, som i livet som medborgare i ett demokratiskt samhälle. I examensmålen för flera av gymnasiets yrkesprogram nämns dock inte skrivande alls (Skolverket, 2019, Malmström, 2017). I ämnesplanen för svenska på gymnasiet beskrivs däremot att eleverna ska möta ett brett fokus på språk och språkanvändning:

Eleverna ska ges möjlighet att bygga upp en tillit till sin egen språkförmåga och tillägna sig de språkliga redskap som krävs för vardags- och samhällsliv. De ska också ges möjlighet att utveckla sådana kunskaper om muntlig och skriftlig kommunikation som behövs i arbetslivet och för vidare studier” (Skolverket, 2019, s.160).

Alla yrkesförberedande program innehåller kursen Svenska 1. Den är en så kallad gymnasiegemensam kurs, vilket innebär att den läses på samtliga gymnasiets program, det vill säga också av elever på studieförberedande utbildningar. I kursplanen beskrivs att undervisningen ska innehålla: ”...skriftlig framställning av texter för kommunikation, argumentation, lärande och reflektion.” (Skolverket, 2019, s.162). I Svenska 1 beskrivs i kunskapskravet för betyget E att eleven i huvudsak ska kunna följa skriftspråkets normer samt skriva texter av olika karaktär som är anpassade till syfte, mottagare och kommunikationssituation (Skolverket, 2019). Kursens gemensamma syfte och mål svarar därmed på frågan om ”vad” skrivundervisningen i Svenska 1 ska innehålla. Den gemensamma målbilden

hindrar dock inte svensklärare på olika program att låta kursens undervisning och arbetsformer präglas av den utbildning eleverna går.

Under min tid som svensklärare på yrkesprogram upplevde jag ofta en utmaning i att eleverna behövde färdighetsträning, men också relevanta och motiverande skrivuppgifter för att stärka skrivande för till exempel kreativitet och kommunikation. En fråga som jag brottades med var om eleverna gynnades av ren färdighetsträning, eller snarare motiverades av att få skriva i olika sammanhang och former.

Tidigare studier visar att skrivande på gymnasiet riskerar att präglas av diffusa villkor för eleverna, fokus på färdighetsträning samt ett generellt litet utrymme, framför allt på yrkesprogram (Westman, 2008, Bergman, 2007). Dessutom konstateras att skrivundervisning i svenskämnet på gymnasiet tenderar att få olika mycket fokus på skilda program (Andersson-Varga, 2014). Dessa studier är genomförda dels mot bakgrund av den tidigare läroplanen, Lpf94 (Skolverket, 1994), dels med nuvarande läroplan, Lgy11 (Skolverket, 2019), som aktuellt styrdokument. Vad gäller fokus på skrivande i respektive inledande kurs i svenska på gymnasiet – Svenska A (Skolverket, 1994) och Svenska 1 (2019), är dock de perspektiv som lyfts relevanta oberoende av läroplan. I båda kursplanerna lyfts språkriktighets- reflektions- och kommunikationsperspektiv. Vidare fokuseras att syftet med skrivande är brett och syftar till lärande för livet som privatperson, student och/ eller yrkesverksam. I kursplanen för Svenska A framhölls, i enlighet med utdragen ur Svenska 1 ovan, att eleverna ska ”utveckla sin förmåga att använda språket för personlig utveckling och på så sätt skaffa sig nödvändig beredskap för livslångt lärande, yrkesverksamhet och samhällsliv” (Skolverket, 1994, s. 35).

1.1 Syfte och frågeställningar

Syftet med uppsatsens studie är att kartlägga och analysera aktiviteter för skrivande samt möjliga skrivdiskurser, som elever möter under ett läsår i två olika klasser, på två olika yrkesförberedande program på gymnasiet: Bygg- och anläggningsprogrammet (BA) och Barn- och fritidsprogrammet (BF). Syftet leder till följande frågeställningar:

1. Vilka skrivaktiviteter erbjuds eleverna i de aktuella klasserna under läsåret 20/21, i Svenska 1?
2. Vilka möjliga skrivdiskurser går att urskilja i de skrivaktiviteter eleverna möter?

Undersökningens empiriska underlag utgörs av två legitimerade svensklärares planering avseende skrivande för ett helt läsår, i Svenska 1. Vidare utgörs viktiga data av de instruktioner eleverna erbjudits i samband med uppgifter där skrivande ingår som en del av en lärandeprocess eller examination. Skrivandet kan därmed ske i samband med läsning av litteratur, förberedelse för muntlig framställning eller i form av en ren skrivuppgift. BA och BF är yrkesprogram vars examensmål lyfter krav på till exempel förmåga att kommunicera och samarbeta (Skolverket, 2019). Den tydliga skillnaden i inriktning mot arbete med bygg respektive barn och fritid gör dock att utbildningarna också är intressanta representanter för skrivande i olika sammanhang.

Studiens resultat kan förhoppningsvis bidra med kunskap om skrivande i kursen Svenska 1 på yrkesförberedande program. Även om underlaget är begränsat till två lärares undervisning, utgör det troligen en liten pusselbit av relevans för bilden av skrivande i svenska på yrkesprogram mer generellt.

1.2 Definition av skrivaktiviteter och skrivundervisning

Uppsatsens utgångspunkt är att framgångsrikt skrivande kräver färdighetskunskaper och kommunikativa kompetenser samt att aktivitetens syfte, i relation till kursplanens målsättningar för Svenska 1, är lärande, reflektion och kommunikation. I denna uppsats resoneras löpande kring framför allt begreppet skrivaktivitet. Perspektiv på denna term ligger i linje med Winzells syn på skrivande och undervisning:

I detta skapande görs ständiga val vad gäller exempelvis ord, meningsbyggnad, kommativering, struktur, modalitet, formalitet och tilltal. Dessa val får tillsammans olika kommunikativ verkan. Förmågan att med sådana val skriva sammanhängande, kommunikativa texter av olika slag är en kompetens som ska prövas inom skola och utbildning. Det läraren gör för att leda elever till en allt större kompetens inom skrivande kan ses som ett skrivutvecklande arbete” (Winzell, 2018, s. 21).

1.3 Disposition

Uppsatsen består av sex delar. Efter introduktionen följer del två med bakgrund och tidigare forskning. Där behandlas kort olika perspektiv på skrivande samt skrivande på gymnasiet med fokus på yrkesförberedande program. Avsnitt tre lyfter undersökningens teoretiska bakgrund, som tar stöd i Ivaničs (2004) sex skrivdiskurser samt i sociokulturell teori. Därefter beskriver och diskuterar textens fjärde del studiens metod och kvalitativa ansats samt det urval och material som gjort studien möjlig. I det femte avsnittet summeras uppsatsens resultat, utifrån

en beskrivning av de skrivaktiviteter som presenterats samt en kategorisering av de skrivdiskursers som möjligen kan urskiljas. I den sjätte och avslutande delen diskuteras resultaten samt konsekvenser och möjliga utvecklingsområden för skrivaktiviteter och skrivundervisning i ämnet svenska, på gymnasiets yrkesförberedande program.

2. Bakgrund och tidigare forskning

I detta avsnitt presenteras först de delar av examensmålen för BA- och BF, som fokuserar på språkliga och kommunikativa kompetenser. Svenskämnet på gymnasiet syftar, som beskrevs ovan, till en att eleverna ska utveckla både kunskaper om språkriktighet och kommunikativa kompetenser (Skolverket, 2019). I detta avsnitt ägnas därför också en del åt att beskriva vad en sådan helhetssyn på skrivande kan innebära. Slutligen ges en bild av tidigare forskning om skrivande på gymnasiet i allmänhet och på yrkesprogram, i synnerhet. Mot bakgrund av att studien både genomförs i samt har som syfte att bidra med kunskap om skrivaktiviteter och möjliga skrivdiskurser i en svensk kontext, presenteras här forskning från det svenska fältet.

2.1 Examensmål för BA och BF

BA och BF är gymnasieutbildningar med tydliga framtida professionstillhörigheter. Det kommande arbetslivet ställer krav på såväl yrkeskunskaper, som initiativförmåga, samarbete och kommunikation. I examensmålen för BF (Skolverket, 2019) framhålls att det är viktigt i den framtida professionen att kunna samverka, samarbeta och kommunicera med såväl barn och föräldrar, som kollegor. Vidare lyfts särskilt förmåga att kunna ta initiativ, planera, utvärdera och dokumentera, både med och utan digitala verktyg. I examensmålen för BA (Skolverket, 2019) beskrivs den framtida yrkesrollens förmåga att kommunicera med såväl kunder, som andra yrkesgrupper. Precis som på BF, poängteras också på BA vikten av att eleverna får utveckla sin förmåga att använda digital teknik. Inom ramen för båda programmen framhålls förmåga att arbeta både självständigt och tillsammans med andra samt att kunna planera, dokumentera och reflektera kring till sitt arbete.

2.2 En holistisk syn på skrivande

Studier kring skrivande i skolan i allmänhet och i svenskämnet i synnerhet, tenderar att rikta fokus på antingen skrivande som stöd för tänkande, eller skrivande som social och kommunikativ aktivitet. Dysthe (1996, s. 52) menar att denna typ av ”antingen/eller-perspektiv” riskerar att slå fel, eftersom en mer holistisk och pragmatisk syn på skrivande bättre möter det breda syfte för lärande, kommunikation och reflektion, som skrivande i skolan har. Dysthe (2003) framhåller vidare dialogens betydelse för elevers språkutveckling, vilket gör att hennes tankar om språkanvändning och skrivande placerar sig i en sociokulturell teoritradition. Detta är en del uppsatsens teoretiska utgångspunkt, vilken kommer att presenteras i samband med uppsatsens teori.

2.3 Skrivande på gymnasiet, med fokus på yrkesprogram

Skrivande i svenskämnet på yrkesförberedande program har tack vare de olika utbildningarnas karaktärsämnen stora möjligheter till ett innehåll med professionsnära teman. Samtidigt har skrivandet ett bredare syfte – ett livslångt lärande som förutom kommande yrkesliv också gynnar livet i vardagen och samhället. Viktigt att poängtera är också att kursens krav och mål är samma oavsett om utbildningens mål är studier eller arbetsliv, men att vägen till examination kan se olika ut.

Westman (2009) har studerat skrivandets funktion och betydelse i två yrkesklasser – bygg och omvårdnad - på gymnasiet och drar slutsatsen att skrivande har ett relativt snävt utrymme i båda klasserna. Hon noterar två skrivkompetenser som premieras: kunskapslagring och strukturering av kunskap, kommunikation och information. Skrivande som rör åsiktsutveckling samt kunskapsutveckling och reflektion är inte lika tydligt. Eftersom Svenska 1 är en gymnasiegemensam kurs är det relevant att sätta undervisningen i svenska på yrkesprogram i relation till upplägg på studieförberedande program. I linje med Westmans intresse frågar sig Bergman (2007) vilket innehåll svenskämnet erbjuder för elever på fyra olika program – två studieförberedande och två yrkesförberedande. Hennes resultat ger också bilden av att undervisningen i svenska i stor utsträckning utmärks av färdighetsträning och att eleverna ägnar lektionstiden åt att ta till sig fakta och lösa uppgifter. Bergman menar att elevernas skrivande och lärande skulle gynnas av möjligheter till reflektion kring sitt agerande och sin egen roll som skribent och en slutsats som dras är att ämnesövergripande samverkan troligen är motiverande. Hon föreslår:

Genom att flytta fokus från språkfärdigheterna i sig till språk i bruk i ett kunskapsökande arbete, där syftet är att skapa mening i förhållande till ett innehåll, menar jag att helt andra möjligheter, både för kunskapsbyggande och språkutveckling, öppnar sig för svenskämnet” (Bergman, 2007, s.333).

Vidare framhåller Westman (2009) vikten av att eleverna tränas i att använda språk på olika sätt, dels inom framtida yrke, dels i vardags- och samhällsliv, vilket gör att de bör få möta olika perspektiv på språkanvändning. Andersson-Varga (2014) frågar sig just vilken typ av skrivande – vilka skrivrepertoarer – eleverna presenteras för och får möjlighet att utveckla på studieförberedande respektive yrkesförberedande program. Hennes slutsats är att det finns en stor differentiering av skrivundervisningen, som påverkas av om undervisningen riktar sig till elever på studie- eller yrkesförberedande program och konstaterar att: ”Det är uppenbart att

lärarnas föreställningar om elevernas bakgrund och framtid påverkar den iscensatta undervisningen” (s. 233). Hon poängterar att elever som studerar på yrkesförberedande program behöver utmanas och att lärare troligen behöva utveckla sin ”skrivdidaktiska verktygslåda” för att bättre kunna möta yrkeselevens behov och utbildning.

Ett annat perspektiv på gymnasieskrivande är den syn på sig själva som skribenter elever har när de lämnar grundskolan och påbörjar sin gymnasieutbildning. Kronholm-Cederberg (2005) beskriver vilken roll skrivandet har för åtta gymnasieelever hon intervjuat. En bild av fyra olika syften med skrivandet framträder: skrivandet som instrumentellt projekt (strävan efter högt betyg), skrivandet som personligt projekt (finna en personlig röst), skrivandet som offentligt projekt (kommunicera med offentligheten) och skrivandet som vardagligt projekt (snabb, effektiv kommunikation). I svenska på gymnasiet kan de flesta av dessa perspektiv på skrivande samverka, men beroende på de val undervisande lärare gör finns en risk att skrivundervisningen till övervägande del innehåller en eller ett par av dessa syften. Detta handlingsutrymme diskuterar Randahl (2011) och konstaterar att de skrivundervisande lärare hon granskat följer aktuella styrdokument, men att skrivundervisningen har mycket skilda fokus. Författaren misstänker att ”lärarna i mycket hög grad konstruerar sin undervisning utifrån de föreställningar de har om skrivandets mål och mening” (Randahl, 2011, s. 95). Randahl (2011) menar vidare att för elever som möter en skrivundervisning som skiljer sig från den egna bilden av skrivande finns en möjlighet till att vidga perspektiven, men också en risk att eleverna känner sig vilsna eller hämmade.

Parmenius Swärd (2008) har studerat villkor för skrivande på gymnasiet och hur elever hanterar skrivuppgifter och former för bedömning inom ramen för just svenskämnet. Vidare intresserar hon sig för hur dessa villkor påverkar elevernas bild av sig själva som skribenter. Parmenius Swärd konstaterar att den bild av skrivande som framträder består av en rad motsättningar och dilemman, eftersom eleverna ofta verkar uppfatta uppgifter och instruktioner som diffusa och fulla av dubbla budskap, vad gäller exempelvis villkor för bedömning och möjlighet till delaktighet och inflytande. Trots att ambitionen med undervisningen troligen ofta är öppenhet och delaktighet, upplever eleverna en förväntan av disciplin och anpassning. Kronholm-Cederberg (2009) presenterar i en av sina studier, i linje med Parmenius Swärds bild, också en skrivundervisning där läraren är den aktive och eleven mer passiv. Det är läraren som bedömer vad som är korrekt eller behöver korrigeras och eleven agerar därefter. Parmenius Swärd menar att dessa dubbla budskap, att eleverna

förväntas ta initiativ i en miljö med tydliga förväntningar, hämmar skrivutveckling och kreativitet. Ett mer aktivt skrivande och textsamtal ser författaren som framgångsfaktorer för att öka elevernas skrivlust, lärande och utveckling.

Slutligen beskrivs ett perspektiv på lärarutbildningen. Hur väl förbereder utbildningen blivande svensklärare för att undervisa gymnasielever i skrivande? Winzell (2018) har studerat svenskläroarstudenter, nyutbildade och verksamma lärares syn på skrivande och skrivundervisning. Hon konstaterar att skrivundervisningen synliggörs dåligt i svenskläroarutbildningens kursplaner och att skrivandets didaktik snarare verkar få riktig uppmärksamhet under de första verksamma åren som färdigutbildad lärare. Hon skriver att: ”resultatet indikerar att den skrivdidaktiska kunskapsbildningen påverkas av lärares erfarenheter, frågor och problem, snarare än teori” (s. 215). En slutsats är att svenskläroarutbildningen bör ha större fokus på skrivande och skrivundervisningens komplexitet, genom att låta studenterna möta såväl teorier, som metoder och ställa dem i relation till elevernas lärande. Här torde just det faktum att gymnasieprogram har skilda krav också vara en viktig aspekt för blivande lärare att anpassa sig till och reflektera kring.

2.4 Sammanfattning

Utifrån den tidigare forskning som presenterats dras slutsatsen att skrivande på gymnasiet yrkesförberedande program är en aktivitet som riskerar att dels utmärkas av otydlighet, dels att ge särskilt utrymme åt färdighetsträning. Vidare framkommer bilden att lärares intentioner i regel är att låta eleverna vara kreativa och delaktiga, men eftersom sammanhanget för de aktiviteter som genomförs präglas av krav och bedömning, riskerar elevernas motivation att hämmas. Studien kan hämta stöd från flera av dessa perspektiv. Spänningsfältet mellan färdighetsträning och kommunikativt skrivande samt möjligheter för eleverna att vara kreativa är det område inom vilket uppsatsens syfte och frågeställningar rör sig.

3. Teoretisk utgångspunkt

Studiens syfte är att beskriva och kategorisera aktiviteter och sammanhang för skrivande i Svenska 1, på gymnasiet program Bygg- och anläggning samt Barn- och fritid. Examensmålen för båda utbildningarna ställer, som tidigare beskrivits, krav på kommunikation och samarbetsförmåga vilket gör Roz Ivaničs (2004) konstruktion av skrivdiskurser, tillsammans med sociokulturell teori (Vygotskij, 1999) till givande teoretiska ramverk. I följande avsnitt definieras först kort begreppet diskurs och därefter Vygotskijs samspelsteori. Slutligen beskrivs översiktligt Ivaničs (2004) kategorisering i form av sex olika diskurser för skrivande.

3.1 Skrivperspektiv på diskursbegreppet

Foucault (1983) definierar diskurs som det sätt på vilket vi kommunicerar om ett visst objekt och att detta sätt att sätta ord på objektet såväl synliggör, som möjliggör olika uppfattningar av det. Diskursen skapar därmed glasögon genom vilka vi både kan få och skapa ny förståelse samt kan ses som ett sätt på vilket vi kan skapa språklig ordning och kategorisera vår kunskap (Burr, 1995). I samband med denna process framhåller Bryman (2018) den risk bland annat Foucault (1983) själv såg, att val av uppfattningar och tolkningar kan påverkas och användas som ett medel för att utöva makt. Bryman betonar därför vikten av att diskurser bör ses i en tydlig kontext, eftersom de är dynamiska utifrån sociala och samhällsliga förhållanden samt förändringar knutna till de aktörer som inkluderas i sammanhanget. Ur detta perspektiv är diskursen inte bara ett sätt att språkligt sätta ord på verkligheten, utan i allra högsta grad också en del i att förstå en levande social praktik (Winther-Jørgensen & Phillips, 2000).

Inom ramen för denna uppsats används Ivaničs diskurser för skrivande de ord med vilka de skrivaktiviteter (objekt) som planeras i Svenska 1, möjligen kan förstås. Samtidigt möjliggör själva processen att identifiera tänkbara diskurser för ny kunskap och ny förståelse att växa fram. För skrivaktiviteter i Svenska 1 på yrkesförberedande program är sammanhanget tydligt och de grundläggande ämnesdidaktiska valen regleras av styrdokument. Lärarens handlingsutrymme vad gäller tolkning och fokus för olika typer av skrivaktiviteter erbjuder dock, ur ett diskursperspektiv, såväl möjligheter till variation och individanpassning, som utmaningar med låg likvärdighet klasser och skolor emellan. I linje med Bryman (2018) finns också en risk att styra blicken och påverka tolkningen av de skrivaktiviteter som kartläggs.

För att värna diskursens levande och dynamiska karaktär, är just dessa olika sammanhang viktiga att värna och ta hänsyn till.

3.2 Sociokulturell blick på skrivande

Ett sociokulturellt perspektiv på lärande innebär att människan skapar sin verklighet i relation till förutsättningar i omgivningen och därmed är det först efter reflektion och handling tillsammans med andra det individuella lärandet äger rum (Vygotskij, 1999). I samverkan mellan människor är språket ett centralt, medierande, redskap och med medvetenhet kring den så kallade proximala utvecklingszonen anpassas kommunikationen efter individens nivå (Blåsjö, 2004 och 2006). Med sociokulturella glasögon på skrivande, placeras aktiviteten i ett tydligt kommunikativt sammanhang. Därmed betraktas skrivandet som situerat, utifrån det syfte skrivandet och behov skribenten har. Heath (1983) beskriver det situerade skrivandet som meningsfulla skrifthändelser, vilka har sin utgångspunkt hos skribenten. Inom ramen för BA och BF kräver, som konstaterats ovan, målen för examen just förmåga att såväl samarbeta, som kommunicera. Vidare framhålls i Svenska 1 förmågor som att skriva språkriktigt samt att skriftligt argumentera, referera och kommunicera (Skolverket, 2019). Detta är aktiviteter för skrivande som ligger väl i linje med situerat skrivande och ett sociokulturellt perspektiv.

Utifrån detta perspektiv är det också relevant att lyfta in, det på svenska ofta svårfångade, begreppet literacy. I sammanhanget för denna uppsats tolkas literacy för skrivande i olika sociala sammanhang (Barton, 2007). Med sociala sammanhang menas specifikt de olika grupper som eleverna är del av, såväl i skolan, som i vardags- och yrkesliv. Säljö & Bagga-Gupta (2015) konstaterar att utveckling av kunskaper att skriva ofta går hand i hand med de sociala sammanhang i vilka en skribent ingår. Utifrån detta perspektiv kan skrivande i skolan ses som en del av meningsskapande och socialisation - både för livet i och utanför skolan.

Utifrån ett literacyperspektiv är det också relevant att nämna Berge med flera (2007), som beskriver begreppet skrivkompetenser. Kombinationen av orden ”skriv” och ”kompetenser” är inte ny, men kategoriseringen i kompetenser kopplade till ”produktion”, ”språk- och text” samt ”förutsättningar för utveckling”, intressant. Dessa ligger i linje med kursplanens skrivningar om ett skrivande som syftar till lärande, reflektion och kommunikation samt den holistiska synen på skrivande som till exempel Dysthe (1996) förespråkar. Skrivkompetens

kan därmed ses som en aktivitet där olika kompetenser finns enskilt (språkriktighet, reflektion och kommunikation), men också som en ”paraplykompetens” där de olika förmågorna samverkar i meningsskapande och utvecklande sammanhang.

3.3 Diskurser för skrivande

Ivanič (2004, s. 225) har skapat kategorier för skrivande i form av sex olika diskurser. De är färdighetsdiskursen, kreativitetsdiskursen, processdiskursen, genrediskursen, diskursen om sociala praktiker samt den socialpolitiska diskursen. Beroende på val av skrivaktiviteter, konkreta handlingar, som styr fokus i samband med skrivundervisningen, möjliggörs olika uppfattningar av eller diskurser för skrivande. Ivaničs teori beskriver att diskurserna delvis går i varandra och i samband med en och samma skrivuppgift kan flera diskurser vara aktuella (Ivanič, 2004, s. 225).

3.3.1 Färdighetsdiskursen

Färdighetsdiskursen fokuserar på språkriktighet i ett kontextfritt skrivande och centralt för skrivande i detta sammanhang är grammatisk korrekthet. I denna diskurs finns en tanke om att elever lär sig att skriva, genom att behärska stavning, grammatik och formulering av korrekta texter (Ivanič, 2004, s. 227).

3.3.2 Kreativitetsdiskursen

Kreativitetsdiskursen lyfter fram synen på skrivande som en kreativ, meningsskapande handling, där skribentens tänkande och kognitiva processer är centrala. Textens innehåll och mening betraktas som viktiga och därmed hamnar textens språkriktighet i bakgrunden. I linje med denna diskurs ligger tanken att elever lär sig att skriva genom att vara kreativa (Ivanič, 2004, s. 228).

3.3.3 Processdiskursen

Processdiskursen framhåller att en viktig del av skrivande är själva processen och proceduren för att framställa text. Därmed blir skrivandets funktion både kognitiv och praktisk och med en utgångspunkt i detta perspektiv minskar fokus på den färdiga skrivprodukten. Inom detta perspektiv finns en tanke att elevers skrivande gynnas av att lära sig planera, processa och revidera sitt skrivande (Ivanič, 2004, s. 231).

3.3.4 Genrediskursen

Genrediskursen riktar fokus på den färdiga texten, det vill säga skrivandet som produkt. Centralt inom detta perspektiv är därför kunskaper om den typ av text som ska formuleras, eftersom olika texter har skilda formkrav. Eftersom genrediskursen placerar skrivandet i en kontext är det i detta sammanhang också relevant att delvis lyfta in en social aspekt av textproduktionen. Det innebär att undervisningens mål är att elever ska lära sig utmärkande drag för olika texter, för att sedan själva producera text i enlighet med dessa krav (Ivanič, 2004, s. 232 ff)

3.3.5 Diskursen om sociala praktiker

Diskursen om sociala praktiker beskriver skrivande som en tydligt situerad aktivitet, vars syfte är att kommunicera i olika situationer. En viktig ingång är därför att skribenten behöver delta i olika språkliga sammanhang, dels för att få syn på hur och i vilka sammanhang andra texter är skapade, dels för att själv utveckla förmåga att skriva texter med olika kommunikativa syften. Skrivundervisning syftar därmed till att låta eleverna skriva kommunikativa texter i olika sammanhang (Ivanič, 2004, s. 234).

3.3.6 Den socialpolitiska diskursen

Den sociopolitiska diskursen har drag av diskursen om sociala praktiker. Skillnaden är dock att detta perspektiv lyfter in politiska aspekter och framhåller ett kritiskt förhållningssätt till hur text kan presentera och möjligen förändra hur vår sociala verklighet beskrivs. Därmed är ett syfte med skrivundervisningen att skapa sammanhang för eleverna att positionera och identifiera sig i ämnet för i skrivandet. Syftet med detta fokus är, till skillnad från diskursen om sociala praktiker, att identifiera och avslöja sociopolitiska perspektiv, snarare än kommunikativa (Ivanič, 2004, s. 238).

4. Metod

Studiens metodologiska ansats är kvalitativ och tillvägagångssättet innehållsanalytiskt. Metoden är vald med förhoppning om att den gynnar uppsatsens syfte, vilket är att beskriva skrivaktiviteter och analysera dem utifrån möjliga skrivdiskurser. Hsieh och Shannon (2005) skiljer mellan tre olika sätt att arbeta med kvalitativ innehållsanalys:

1. Konventionell (induktiv) ansats innebär att den text som tolkas styr och läsningen genererar teman och kategorier.
2. Styr (deduktiv) ansats innebär att texten tolkas utifrån ett på förhand bestämt teoretiskt mönster.
3. Summerande ansats innebär att tolkningen av texten syftar till en kartläggning av ord.

I denna studie är innehållsanalysen styr (deduktiv). I samband med beskrivning av uppsatsens resultat används Ivaničs (2004) diskurser för skrivande som det på förhand bestämda mönster Hsieh och Shannon (2005) nämner som utmärkande för denna strategi. En konventionell (induktiv) ansats skulle med all sannolikhet också ha varit ett intressant tillvägagångssätt. En strävan för denna uppsats är dock att dels tolka det empiriska materialet med en likvärdig utgångspunkt, dels att den teoretiska utgångspunkt som används är lämplig för att fånga en bred syn på skrivande i Svenska 1 på gymnasiet yrkesförberedande program.

I följande avsnitt beskrivs studiens material och genomförande samt insamlings- och analysmetod.

4.1 Material och genomförande

Studiens material består av tre delar. Det första inslaget utgörs av två svensklärares planeringar för skrivundervisning i Svenska 1 under läsåret 2020/2021, i två klasser på gymnasiet yrkesförberedande program. Med helårsplanering avses de centrala uppgifter som de aktuella lärarna konstruerar eller använder för att undervisningen ska uppfylla kraven för skrivande i kursplanen för Svenska 1. I detta sammanhang är det därför en ”grovplanering” som efterfrågas, det vill säga det övergripande syftet med uppgifterna eleverna möter. Inom varje skrivuppgift möter eleverna således olika perspektiv på skrivande, men alltid i relation till ett huvudsakligt tema. Den andra delen av empirin består av de uppgiftsinstruktioner som lärarna formulerat och som eleverna ska ta del av i samband med kursens olika skrivmoment. Eftersom lärarna regelbundet använder varsitt läromedel kan dessa betraktas som ett tredje

underlag. Läromedlens uppgifter löper som en röd tråd genom den skrivundervisning som genomförs, dels i form av inspiration till skrivaktiviteter, dels som grundläggande information till eleverna vad gäller instruktion och bedömning av skrivuppgifter. Eftersom det är studiens lärare som valt läromedlen, finns dock en stark koppling mellan lärarens val och läromedlens innehåll. Syftet med det samlade underlaget är att få en bred möjlighet att beskriva och kategorisera de skrivaktiviteter eleverna möter.

Uppsatsens empiri har samlats in skriftligt. Inledningsvis fick de två lärare som deltar i studien fylla i en tabell för att översiktligt beskriva de skrivaktiviteter, som de planerat läsåret 20/21 (se bilaga 1). Därefter samlades de uppgifter som lärarna konstruerat till respektive uppgift in. Materialet var både dokument som lärarna själva formulerat och hänvisningar till hela kapitel eller sidor i aktuellt läromedel. Slutligen fick lärarna skriftligen svara på en rad frågor, där korta frågor om sammanhang för skrivundervisning besvarades (se bilaga 2). Utifrån det material som lärarna bidragit med, har vid ett par tillfällen följdfrågor väckts. Då har kompletterande frågor formulerats och ytterligare skriftliga data samlats in. Även om frågorna främst krävts för en av lärarna, så har båda fått besvara samma extrafrågor, för att sträva efter att ge dem likvärdiga förutsättningar.

Nästa steg i studien var att kartlägga materialet utifrån uppsatsens teoretiska ramverk. Ivaničs (2004) diskurser för skrivande har utgjort de teman, eller kategorier, inom vilka uppsatsens data tolkats. Diskurserna är relevanta eftersom de erbjuder en bred syn på skrivande, då de sträcker sig från ett språkriktighetsfokus till kommunikativa perspektiv. Slutligen är ambitionen att besvara studiens frågor samt diskutera möjliga implikationer för undervisning och fortsatt forskning. I denna del är uppsatsens stöd i tidigare forskning central.

4.2 Urval och tillgång till material

Studiens strategiska urval är icke slumpmässigt, vilket innebär att de två lärare och det innehåll som studeras är medvetet valda. Vidare är urvalet att se som ”typiskt” då individerna är utsedda, med tanke på att utbildning och erfarenhet är typiska för den grupp/ aktivitet som studien intresserar sig för: svensklärares planering för skrivaktiviteter på två yrkesprogram. Urvalet kan också sägas präglas av en så kallad snöbollsinsamling, då det slutligen var kontakten med en av studiens lärare, som öppnade möjligheter för samarbete med den andra (Bryman, 2018).

Eftersom studien intresserar sig för skrivande i Svenska 1 på två yrkesprogram – BF och BA - kontaktades rektorer vid tre olika gymnasieskolor där dessa program erbjuds. Förutom att informera om studiens syfte och upplägg, ställdes frågan om lämplig- och möjlighet att kontakta svensklärare vid aktuella yrkesprogram. Samtliga rektorer uppmanade samarbete och erbjöd kontaktuppgifter, men poängterade att beslutet att delta såklart var varje enskild lärares. De skolor som kontaktades var organisatoriskt jämförbara vad gäller storlek samt placerade geografiskt nära både varandra och uppsatsens författare. Den geografiska närheten prioriterades eftersom en tidig ambition i arbetet var att besöka lärarna på plats, denna möjlighet nyttjades dock aldrig. Under rubriken ”metoddiskussion” går det att läsa mer om just denna del i arbetet.

Med rektorernas hjälp kunde sju olika lärare kontaktas i mars 2021. Fem lärare svarade och av dem var tre intresserade av att medverka. I samband med samtal med en av BA-lärarna väcktes idén om att tydligare rikta frågan till en BF-lärare på samma skola. Denna strategi var lyckosam och, även om lärarnas deltagande varit helt individuellt, var bilden att lärarna kände en viss trygghet i vetskapen om att de var två medverkande lärare i samma organisation. Tydligt var också att de båda lärarna var intresserade av studiens frågeställningar och indikerade en nyfikenhet vad gäller möjligheter att förvalta både resultat och möjligheter till framtida samverkan i sin organisation.

De två lärare som deltar i studien arbetar därmed på samma gymnasieskola i en liten kommun i Sverige. En ambition för studien var att samarbeta med lärare som arbetar i en relativt stor organisation och på aktuell skola går knappt 1500 elever. En förhoppning var att lärarna därmed skulle verka i ett sammanhang med likvärdiga möjligheter vad gäller till exempel tillgång till resurser. Valet att samarbeta med två lärare på samma skola gjordes mot bakgrund av att de inte arbetar vid samma program eller ämneslag samt att de inte bedriver någon form av samarbete. Trots att de båda undervisar i svenska på yrkesförberedande program på samma skola, så känner de alltså inte varandra mer än till namnet.

Deltagande lärare kontaktades, som tidigare nämnts, via mejl under tidig vår 2021. Eftersom studien intresserar sig för skrivaktiviteter under hela läsåret 20/21 var en tanke att lärarna då, i februari-mars, troligen skulle ha en plan för hur hela årets skrivundervisning skulle genomföras. Viktigt att påpeka är dock att vid studiens start, hade drygt hälften av läsårets

skrivaktiviteter realiserats. Syftet med studien är dock inte att analysera utfallet av skrivaktiviteterna, utan de uppgifter som lärarna planerat. I samband med lärarnas kommentarer och motiveringar framkommer dock också reflektioner utifrån beprövad erfarenhet, som sträcker sig längre bak i tiden än aktiviteterna som studeras i denna uppsats.

4.2.1 Svensklärare W och BF-klassen

Studiens ena lärare arbetar på BF och kallas i uppsatsen för lärare ”W”. Hen har arbetat som legitimerad lärare i svenska och barn- och fritidsämnen på BF i tretton år. Hen är dessutom förstelärare med fokus på samarbete yrkesämnen emellan och beskriver att det som hen har i det gymnasiegemensamma ämnet svenska är värdefullt, eftersom det kompletterar utbildningens övriga yrkesfokus. Genom att W möter BF-eleverna inom ramen för svenska, öppnas möjligheter till samverkan över de egna ämnesgränserna.

Klassen består av 23 elever och lärare W beskriver att samtliga skrivuppgifter i grunden är formulerade på samma sätt, för alla elever. W betonar att en viktig utgångspunkt för all (skriv)undervisning är frågorna ”Vad ska vi lära?”, ”Hur ska vi lära oss?”, ”Varför ska vi lära oss?”, och ”Vilka kunskaper/ förmågor/ färdigheter förväntas jag utveckla?”. Denna beskrivning får eleverna ta del av på skolans lärplattform och i samband med varje ny uppgift inleder W med att gå igenom denna grundinformation. Hen skriver:

”Inför varje nytt moment har jag gjort ett nytt planeringsområde på vår lärplattform ”Itslearning”. Det kan se ut så här:

Du äger argumentationen

Vad ska vi lära oss? Du ska producera en text av argumenterande karaktär. Vi ska lära oss om argumentation, språkriktighet och disposition.

Varför ska vi lära oss? Har du någon gång känt riktigt starkt för något? Kanske velat övertyga andra om att tycka detsamma som du? Då har du velat argumentera. Argumentera kan man göra muntligt, som i en diskussion eller debatt, men man kan också skriva en argumenterande text.

Hur ska vi lära oss? Vi ska läsa, öva och skriva argumenterande text.

Vilka kunskaper/ förmågor/ färdigheter förväntas jag utveckla? Förmågan att utforma texter som fungerar väl i sitt sammanhang och kunna ta ställning.”

(W, 2021 skriftlig kommunikation)

4.2.2 Svensklärare K och BA-klassen

Studiens andra lärare arbetar på BA och kallas i uppsatsen för lärare ”K”. Hen har arbetat som legitimerad svensklärare i 12 år, till största delen med byggelever. Förutom i svenska möter hen samma grupp byggelever i religionsämnet. Lärare K ser att tillfälle finns att samverka med elevernas yrkesämnen, men väljer under aktuellt läsår aktivt att avstå den möjligheten. Enligt K bedöms skrivaktiviteterna mer tydliga med uppgifter som endast formuleras inom ramen för svenska. Hen understryker dock att undervisningen ofta relateras till byggämnen och att yrkesnära sammanhang ofta utgör givande underlag för de skrivaktiviteter som planeras.

Byggklassen består av 20 elever och lärare K beskriver att BA-eleverna brukar gynnas av en tydlighet kring frågorna ”VARFÖR vi ska skriva, VARFÖR det är viktigt och nyttigt för alla” brukar få arbetet ”att rulla på” (K, skriftlig kommunikation, 2021).

4.2.3 Läromedlen

De skrivaktiviteter som studiens lärare erbjuder sina elever följer i stor utsträckning två olika läromedel. I BF-klassen används undervisningsmaterial ur *Formativ svenska 1* (Eklund & Rösåsen, 2017) och i planeringen för skrivuppgifterna vid BA präglas upplägget av läroboken *Svenska 1 – Helt enkelt* (Nilsson & Winqvist, 2018).

Läromedel utgör ofta en central del av lärares planering och undervisning och påverkar därför direkt elevernas utveckling och kunskaper (Skolinspektionen, 2021). I dag finns ingen nationell kvalitetsgranskning eller likvärdighet vad gäller val av läromedel, utan det är rektor som är ansvarig för att de läromedel som används på skolan kvalitetssäkras (Johnsson Harrie, 2009). Enligt en kvalitetsgranskning som Skolinspektionen genomfört riskerar kontroll av kvalitet att utebli på grund av tidsbrist eller att falla mellan stolarna för att ”huvudmannen litar på rektorn, rektorn litar på lärarna och lärarna litar på läromedelsproducenterna” (Skolinspektionen, 2021).

I utbudet av läroböcker för Svenska 1 finns material som riktar sig till elever på samtliga gymnasieprogram, eller bara till elever på yrkesprogram. Läromedel i svenska för yrkes elever har ofta som syfte att ensidigt fokusera ett framtida yrkesliv, snarare än att eleverna ur ett bredare perspektiv förväntas utveckla sitt skrivande, läsande och tänkande (Lilja Waltå,

2011). Valet av de läromedel som utgör ett viktigt underlag i denna studie, beskrivs av medverkande lärare som medvetet och i linje med den ovan konstaterade inställningen att elevernas utveckling som skribenter dels är viktig för kommande yrkesliv, dels är central för nu- och framtida studie-, samhälls- och vardagsliv (K och W, skriftlig kommunikation (2021).

I BF-klassens läromedel *Formativ svenska 1* (Eklund & Rösåsen, 2017) finns i många fall tre olika nivåer av uppgifter att välja mellan, vilket gör att eleverna erbjuds en variation av svårighetsgrad. Till samtliga uppgifter finns också en så kallad ”mönstertext”, som visar hur texter kan formuleras utifrån kunskapskrav för betygen E, C och A. Vidare inleds samtliga kapitel med formuleringen ”Du äger...”, vilket syftar på att eleverna själva är en viktig aktiv resurs i samband med såväl att skriva, läsa, tala och lyssna. I samband med skrivundervisning har till exempel två av uppgifterna titeln ”Du äger skrivandet” och ”Du äger argumentationen” (Eklund & Rösåsen, 2017). Lärare W menar att en bidragande anledning till val av aktuellt läromedel var just uppläggets formativa karaktär, variation i svårighetsgrad och tydliga koppling till styrdokumentet (W, skriftlig kommunikation, 2021).

Det läromedel som används i BA-klassen, *Svenska 1 – Helt enkelt* (Nilsson & Winqvist, 2018), beskrivs av författarna med orden: ”Den muntliga och skriftliga framställningen får stöd av funktionell grammatik.” (Nilsson & Winqvist, 2018). s. 8). I samtliga skrivaktiviteter finns alltså ett tydligt stöd för språkriktighet och grammatisk korrekthet, men utifrån ett funktionellt grammatiskt perspektiv är en central målsättning att medvetandegöra *hur* språket konkret används i olika kontexter (Maagerø, 1998). Lärare K beskriver att den funktionella synen på muntlig och skriftlig framställning, förutom den tydliga förankringen i styrdokumentet, ligger i linje med de meningsfulla sammanhang för skrivande hon önskar erbjuda eleverna (K, skriftlig kommunikation, 2021).

4.3 Etiska överväganden

Studiens etiska överväganden följer Vetenskapsrådets riktlinjer för forskningsetik vad gäller tillförlitlighet, ärlighet, respekt och ansvar. I samband med kontakt med studiens två deltagande lärare, har de fyra grundläggande kraven för information, konfidentialitet, nyttjande och samtycke följts (Vetenskapsrådet, 2018). Deltagande lärare har informerats om studiens syfte, tillvägagångssätt och användningsområde och innan arbetet startade skrev lärarna på missiv och samtycke för att delta i studien (se bilaga 3).

Larson (2005) menar att omsorg om de som deltar i en studie är avgörande för dess kvalitet. I denna studie har det genomgående varit ambitionen att värna deltagarnas anonymitet, insats och material och förhoppningen är att det också gynnar slutresultatet. Med en strävan efter transparens har löpande, skriftliga avstämningar med lärarna haft som syfte att informera om uppsatsens nuläge och process samt att förtydliga och utveckla insamlade data som väckt följdfrågor. Innan uppsatsens diskussion författades, fick lärarna ta del av det resultat som skrivits fram. Ambitionen var därmed att analys och diskussion skulle formuleras utifrån ett underlag, som lärarna känner igen sig i och har godkänt.

4.4 Analyismetod

Det första steget i analysen var att få en förståelse och helhetsbild över de tre röster, eller aktörer, som finns i materialet. I denna studie är det lärarnas helårsplanering för skrivaktiviteter, de instruktioner som lärarna skapat för eleverna samt de uppgifter som är formulerade i aktuella läromedel. Översiktens syfte var att få en övergripande bild av vilken kunskap de olika delarna kunde ge av olika skrivaktiviteter. Det andra steget i analysen var att söka efter kategorier eller teman. Ett tema är, i enlighet med till exempel Ryan & Bernard (2003), en kategori som identifieras i samband med analys av insamlade data. Kategorierna ska ha en tydlig koppling till studiens fokus och i denna uppsats är det Ivaničs (2004) sex skrivdiskurser. Bryman (2018) framhåller att en utmaning kan vara att finna relevanta kategorier och att en fara kan finnas att innehåll från studiens datainsamling tolkas på ett sätt, så att den kan anpassas till teorin. Försvarbara är dock, i linje med Brymans (2018) varning i åtanke, endast de kategorier som det tydligt finns belägg för. Eftersom studien har en kvalitativ, styrd ansats är en medvetenhet om denna fara viktig och en grundläggande strävan i presentationen av resultatet är att tydligt motivera de påståenden som lyfts fram.

4.4.1 Tillvägagångssätt vid analys

I arbetet med att identifiera skrivaktiviteter och möjliga skrivdiskurser har det varit tydligt att flera av skrivuppgifterna präglas av flera olika syften. I aktiviteten att skriva argumenterande text har till exempel också fokus på språkriktighet och arbete med skrivande som process funnits med som inslag. Styrande i valet att ge skrivaktiviteten en huvudsaklig kategori har dock varit de rubriker och det centrala innehåll i årsplaneringen över skrivaktiviteter som lärarna konstruerat. I såväl planering, som uppgifter beskrivs alltså genomgående ett huvudsyfte för skrivaktiviteten.

I analysen av materialets skrivaktiviteter var nästa steg att urskilja möjliga skrivdiskurser. Både en ambition och en utmaning har varit att noggrant överväga vilka skrivdiskurser de olika skrivaktiviteterna faktiskt kan ses som uttryck för. En önskan att identifiera de olika skrivdiskurserna skulle kunna leda till att kartläggning och analys präglas av en alltför positiv och bred tolkning av de skrivaktiviteter som identifierats, i en iver att verkligen finna alla skrivdiskurser. Dessutom är en viktig förutsättning i synen på skrivdiskurserna att de kan gå i varandra och vara synliga parallellt i en och samma skrivuppgift (Ivanič, 2004). En naturlig utgångspunkt i kartläggningen och analysen av uppsatsens material har därför varit att resultatet kan komma att visa att en eller flera av de på förhand formulerade kategorierna, skrivdiskurserna, saknas. Ett resultat där en eller flera skrivdiskurser är frånvarande, är, ur studiens synpunkt, varken att se som bättre eller sämre. Däremot torde ett resultat där samtliga skrivdiskurser ses som möjliga signalera att skrivaktiviteterna tillsammans gynnar lärande, kommunikation och reflektion.

I det konkreta arbetet med att kategorisera de skrivaktiviteter som studiens lärare konstruerat/ valt har en tabell med sex kolumner, en för varje skrivdiskurs, använts. Alla skrivaktiviteter har kunnat placeras i fler än en kategori. Det som avgjort att en skrivaktivitet i analysen tolkas tillhöra kategorierna, är i hur stor utsträckning aktiviteten är ett uttryck för de utmärkande drag den aktuella skrivdiskursen har. I samband med skrivande av referat fanns till exempel tydliga kännetecken för såväl genre-, som process- och färdighetsdiskursen. Den huvudsakliga skrivaktiviteten, och kopplingen till det centrala innehållet att skriva referat, indikerade dock att den mest utmärkande skrivdiskursen var den som fokuserar genre, då eleverna skulle lära sig vad som utmärker ett referat samt öva på att skriva texter i aktuell form.

4.5 Metoddiskussion

En första metodidé för studien var att genomföra den genom att observera de aktuella lärarna och deras klasser, i samband med olika aktiviteter i skrivundervisningen. Vidare skulle ett givande tillvägagångssätt vara att intervjua de deltagande lärarna om de skrivaktiviteter de planerat. Med anledning av Covid 19-pandemin var det ett arbetssätt som inte var möjligt. Risken med ett sådant upplägg skulle dock ha varit att observationer och intervjuer påverkats av till exempel oförutsedda händelser i klassrummen eller att jag, utifrån min bakgrund som

svensklärare på yrkesförberedande program, ställt följdfrågor som gjort intervjuerna icke jämbördiga. Eftersom syftet med studien är att fokusera skrivaktiviteter och inte granska hur de genomförs i verkligheten, gjordes bedömningen att en kvalitativ innehållsanalys var lämplig.

Empiriskt material i form av skrivet underlag har givit en konkret bas med information, vilket, som sagt, förhoppningsvis gynnat likvärdigheten i mötet med studiens skrivaktiviteter. Under arbetes gång har dock tillvägagångssättet ibland upplevts som begränsande, då följdfrågor väckts och vars svar varit värdefulla för att säkerställa att tolkningen av materialet blir så korrekt som möjligt. Med hjälp av de skriftligt kompletterade svar som lärarna skrivit har dock ambitionen varit att räta ut så många som möjligt av dessa frågetecken.

Ett alternativ till empiri för studien skulle kunna vara att studera skrivaktiviteter skapade av lärare på två olika skolor, inom ramen för samma program. Ett annat alternativ skulle vara att samla in data från två lärare på ett program, på samma skola. Det urval som gjorts inom ramen för denna uppsats syftar dock till att presentera skrivaktiviteter som skapats med liknande organisatoriska förutsättningar, men utifrån olika programmässiga mål. Vidare brukar, och har också i denna studie, BA och BF, ha en tydlig genusfördelning. På BA läser flest pojkar och på BF läser flest flickor. Genusaspekten vore intressant att lyfta in i samband med analys av de skrivaktiviteter som erbjuds inom respektive program. Inom ramen för denna uppsats ges detta perspektiv dock ingen uppmärksamhet.

I början av planeringsarbetet var tanken att lärarnas planering och elevernas uppgifter skulle utgöra studiens underlag. I samband med läsning av materialet framträdde dock tydligt ytterligare en aktör i form av det läromedel lärarna använder regelbundet. Läromedlets röst kan delvis ses som en förlängning av lärarnas, eftersom det är lärarna som gjort urvalet. De förlag som skapat litteraturen bör ha goda kunskaper om olika ämnens styrdokument och eftersträvar med all sannolikhet förankring i ny forskning. Viktigt att ha i åtanke är dock att de troligen också strävar efter höga försäljningssiffror. En intressant fördjupning skulle ha varit att studera aktiviteter och möjliga skrivdiskurser som framträder i läromedel.

En ambition har varit att möta studiens empiriska material objektivt. De förkunskaper och den inställning till ämnet den som analyserar underlaget har är en möjlig faktor för påverkan. Med många års erfarenhet av att undervisa i svenska 1 på gymnasiet yrkesprogram finns en risk

för värderande utifrån egna perspektiv och ställningstaganden. Syftet och en genomgående strävan har varit att kartlägga och analysera studiens data utifrån konkreta exempel och därmed är förhoppningen att undvika värderande eller förhastade slutsatser. Larsson (2005, s. 28)) beskriver denna del av en kvalitativ ansats för ”empirisk förankring”, där en överensstämmelse mellan verklighet och tolkning är en naturlig utmaning som behöver beaktas.

Studiens underlag består av två deltagande lärares skrivundervisning, vilket är mycket begränsat. Syftet är inte att ge en bild över skrivaktiviteter i Svenska 1 på yrkesförberedande program generellt, utan lyfta just dessa två exempel. En förhoppning är dock, att eftersom studiens lärare är legitimerade och erfarna, så är deras val förankrade i väl beprövad erfarenhet. Ambitionen är därmed att bidra med kunskap, som troligen är relevant också utanför de klassrum inom vilka studiens lärare verkar.

5. Resultat

I detta avsnitt presenteras studiens resultat. Först beskrivs det insamlade materialet utifrån respektive klass, för att urskilja vilka skrivaktiviteter planeringen består av. Därefter analyseras skrivaktiviteterna utifrån Ivaničs diskurser för skrivande. En översikt för skrivuppgifter för BA och BF presenteras i bilaga 4.

5.1 Skrivaktiviteter och möjliga skrivdiskurser på BA

De skrivaktiviteter som presenteras i årsplaneringen för Svenska 1 på BA har en tydlig utgångspunkt i delar av kursens centrala innehåll. I fokus är att skriva referat och argumenterande texter samt analys av skönlitterära texter i form av lyrik och dramatik. Inom ramen för planeringen för skrivuppgifterna i byggklassen ryms också skrivande som en grund för muntlig framställning. Skrivaktiviteterna planeras genomgående att genomföras med digitala verktyg och tekniken används i detta sammanhang i syfte att dokumentera och reflektera.

Lärare K beskriver sin ingång i kursen Svenska 1:

Elever på alla program ska ha allt. Att de läser på byggprogram betyder inte att de ska ha annan utbildning i andra kurser. En snickare ska också kunna läsa, skriva, känna igen texttyper och ta del av kultur och skönlitteratur. (K, skriftlig kommunikation, 2021).

Skrivaktiviteterna i byggklassen ger därmed rikliga tillfällen att träna på språkriktighet och former för olika texttyper. Vidare utmärks skrivaktiviteterna av process i lärandet, eftersom eleverna i samband med dem får upprepade tillfällen att öva och bearbeta sitt skrivande. I samband med, framför allt, skrivande av längre texter som referat och argumentation, ges eleverna möjligheter att reflektera över såväl skrivandets olika steg, som sina egna styrkor och utmaningar som skribenter. I planering för skrivundervisningen framträder möjligheter att kommunicera med, i detta fall, läraren och andra elever, främst i samband med förberedelse inför muntlig framställning. Vidare kan skrivandet av argumenterande text ses som erbjudande att kommunicera med en ”tänkt” läsare, om aktuella samhällsfrågor eller etiska dilemman. K framhåller att elever på BA ofta har få läs- och skrivupplevelser med sig, vilket ger extra mening att erbjuda ”upplevelse, överraskning, igenkänning, glädje, fasa...ja, upplevelsen alltså!” (K, skriftlig kommunikation, 2021). Lärare K beskriver att hen ser som ett viktigt uppdrag i organiseringen av skrivundervisningen i svenska att ”vidga elevernas

vyer”. Hen menar att undervisningen till stor del präglas av att signalera till eleverna att skrivandet är till för dem och att skriftlig kommunikation är en viktig del i kommande yrkesliv, men också i ett bredare perspektiv för att ”få ett rikare liv”. K:s målsättning är att ge rikligt med tillfällen för eleverna att få ta sin utgångspunkt i den egna upplevelsen och få formulera sina egna tankar (K, 2021, skriftlig kommunikation).

5.1.1 Färdighetsdiskursen

Färdighetsdiskursen framträder i samtliga skrivuppgifter, då kunskaper om språkriktighet är viktiga oavsett skrivandets övriga syfte. Bilden som framträder är att korrekt skrivande finns som en strimma, oavsett om skrivandet är argumenterande, i form av referat eller analytiskt. Tydligast skrivs det dock fram för eleverna i aktiviteten att skriva argumenterande. Eleverna uppmuntras där att skriva argument och ta ställning, men i kunskapskraven för den text som bedöms framhålls också att ”eleven kan i huvudsak följa skriftspråkets normer för språkriktighet” (Skolverket, 2019, s. 163). Vidare instrueras eleven i skrivaktiviteten att säkerställa att hen kan följa regler för språkriktighet samt skriva ”text som är sammanhängande, begriplig samt till viss del anpassad till syfte, mottagare och kommunikationssituation” (Nilsson & Winqvist, 2018). Lärare K lyfter mot bakgrund av kursens grundläggande karaktär samt elevernas grundläggande kunskaper vikten av löpande ”skrivriktighet, struktur och disposition” (K, skriftlig kommunikation, 2021).

5.1.2 Kreativitetsdiskursen

Denna diskurs framträder tydligast i samband med skrivande i relation till litterär analys samt argumenterande texter. I planeringen finns ett fokus på att öva tillsammans och finna egna infallsvinklar. Elevernas tänkande och kognitiva processer är centrala och syftet med skrivande är i stor utsträckning meningsskapande. I samband med aktiviteter av kreativ karaktär understryker läraren tydligt att elevens ”jag” är i centrum. Lärare K menar att de kreativa momenten i samband med argumenterande skrivande ofta är en källa till både inspiration och motivation och att i helklassamtalen ”trillar” eleverna ofta in på samhällsfrågor och läser i olika ”forum på nätet” (K, skriftlig kommunikation, 2021). Vad gäller möjligheter till att finna stoff till argumenterande eller refererande text reflekterar K på följande sätt: ”Kanske är det dags att vinkla till mer programmanpassat skrivande igen? Mer än nu? Kanske orkar vi ta ett tag och samarbeta mer tillsammans med yrkeslärarna igen? (K, skriftlig kommunikation, 2021). I aktiviteter kring litterär analys uppmanas eleverna i

läromedlets övningar att, förutom att leta efter utmärkande drag för språk och stilfigurer, ”lyssna och känna” samt ”leka och måla” med språket (Nilsson & Winqvist, 2018). Ett exempel på utgångspunkten i den egna erfarenheten, för att sedan övergå till allmänna drag märks bland annat i följande diktuppgift:

”Arbeta med dikt

1. Din första reaktion på dikten?
2. Vilka tankar och känslor väcker dikten hos dig?
3. Vilken stämning förmedlar dikten?

4. Vad är det som skildras i dikten?
5. Vad vill dikten förmedla? Finns det ett budskap?
6. Vilken eller vilka formuleringar fastnar du för och varför?

7. Hur är dikten uppbyggd? Finns det ett mönster?
8. Förekommer bildspråk? Leta efter: liknelse, metafor, anafor, allitteration, antites och besjälning.
9. Är dikten svår eller lätt att ta till sig? Varför?”

(K, 2021, skriftlig kommunikation)

5.1.3. Processdiskursen

Skrivandet som process märks tydligast i uppgiften där eleverna skriver referat. Skrivandet följer en struktur där eleverna skriver utkast, får respons av läraren och sedan reviderar sin text. Lärare K menar att detta är en skrivaktivitet med ett ständigt utbyte av feedback och bearbetning och uppgiften har därför en så kallad ”öppen inlämning” för de elever som behöver extra tid till att bearbeta sina texter (K, skriftlig kommunikation, 2021) I det läromedel som används signaleras också tydligt vikten av att inte börja med alla delar samtidigt och ha en plan för skrivandet:

Börja med att planera din text i stora drag i stället för att börja på detaljnivå. Gör en grovskiss där du delar upp din text i större block, för att få en översiktlig disposition. Då tvingas du fundera över vad du ska ha med, i vilken ordning och vad du vill säga med din text.” (Nilsson & Winqvist, 2018, s. 53).

I kunskapskraven för skrivaktiviteten framhålls att de texter som eleverna skriver ska vara ”sammanhängande och begripliga” (Skolverket, 2019, s. 162).

5.1.4 Genrediskursen

Skrivande utifrån genre är den mest framträdande diskursen i skrivandet kopplat till referat och argumenterande text. I samband med den litterära analysen, är dock också aktiviteter om former för analys central. Både i samband med planering för referatskrivande och argumenterande text beskriver läraren att ett viktigt inslag är just genomgång av texttyp och att få öva, såväl på att läsa texter av aktuell karaktär, som att öva på att skriva valda delar. I samband med denna uppgift tydliggör läraren, till skillnad från det mer kreativa skrivandet, att elevens ”jag” ska underordna sig ett objektiva skrivande. I instruktionen till aktiviteten uppmanas eleverna att vara objektiva och läromedlets uppgift beskriver: ”I ett referat ska det inte märkas vad du tycker, tänker och känner” (Nilsson & Winqvist, 2018, s. 66). Lärare K skriver att ”galet tydlig information och mycket material i klassrummet” efterfrågas samt att en stor del av undervisningstiden planeras ägnas åt att gå igenom utmärkande drag för de två olika texttyperna. I samband med skrivande av referat fokuseras ”referatbörjor” i likhet med:

”Referatbörjor

Så här kan man inleda ett referat!

- I Fryshusets årsberättelse från verksamhetsåret 2018 skriver Katja Wålström en berättelse om en ung nazists räddning från den skadliga vägen.
- Katja Wålström skriver Fryshusets årsberättelse för verksamhetsåret 2018. Där berättas om en ung nazist som fick en chans att börja om.
- Fryshusets årsberättelse från 2018 ger exempel på en lyckad verksamhet. Katja Wålström skriver om en ung nazist som...”

(K, skriftlig kommunikation, 2021)

Ett annat exempel på stöd i genreskrivandet är dokument som till exempel beskriver former för så kallade referatmarkörer i referat eller disposition för argumenterande text:

Artikelförfattaren / Skribenten ...
frågar sig om ...
konstaterar att ...
anser / tycker att ... är av den åsikten att ...
betonar att ... framhäver att ... framhåller att ... poängterar att ... understryker att ...

Att skriva argumenterande text i en bra ordning
1. Inledning där bakgrunden och din tes presenteras.
2. Avhandling där du framför och underbygger din argumentation.
3. Avslutning där du upprepar din tes och dina argument och uppmanar till handling.

(Nilsson & Winqvist, 2018, s. 68)

(K, skriftlig kommunikation, 2021)

5.1.5 Diskursen om sociala praktiker

Diskursen om sociala praktiker utmärks främst i samband med argumenterande text och litterär analys. Då utgår planeringen ofta ifrån aktuella teman och skrivandet placeras i olika sammanhang. I beskrivningen av planeringen framhåller läraren att målet är att skrivandet ska ta sin utgångspunkt i aktuella, eller, för eleven, relevanta sammanhang. Både de med fokus på övning och examinerande uppgifterna är formade utifrån mer allmänna teman, som presenteras i det läromedel klassen möter i en del aktiviteter. Ett exempel är "Självklart ska mobiler förbjudas i skolan!" (Nilsson & Winqvist, 2018, s. 70). Lärare K framhåller att denna typ av aktiviteter skapar möjligheter att "vidga vyer" och gynna elevernas sociala kompetens. Vidare är ambitionen att placera skrivandet i sammanhang som väcker tankar, levandegör nya perspektiv samt förhoppningsvis ger eleverna ett "rikare liv" (K, skriftlig kommunikation, 2021). I kunskapskraven för skrivaktiviteter kopplade till diskursen om sociala praktiker står just att eleverna ska visa "förmåga att läsa, arbeta med, reflektera över och kritiskt granska texter samt producera egna texter med utgångspunkt i det lästa" (Skolverket, 2019, s. 163).

5.1.6 Den socialpolitiska diskursen

Skrivande inom ramen för den socialpolitiska diskursen möjliggörs, precis som i diskursen ovan, främst i planeringen för argumenterande text samt analys av skönlitteratur. I detta sammanhang finns möjlighet för eleverna att möta och fördjupa sitt skrivande och därmed sina kunskaper om olika samhälls- eller livsfrågor. I samband med argumenterande text finns

tillfälle för eleverna att fördjupa kunskaper och ställningstaganden och vid analys av skönlitteratur öppnas möjligheter till identifikation och till att positionerna ”jaget” till det tema som fokuseras. I inledningen till avsnittet om lyrik skriver Nilsson & Winqvist (2018):

Vi börjar den här boken med en skön egotripp. Det här kapitlet handlar nämligen om fiktivt berättande och om – dig! Du ska få möta och läsa fiktiva (påhittade) berättelser som hjälper dig att förstå hur det är att vara människa och hur det är att leva. (Nilsson & Winqvist, 2018, s. 40)

Lärare K förtydligar att uppgiften syftar till att ”öva analys, identifiera ord som skapar stämningen vi känner och eleverna får med sig termer och begrepp för att kunna läsa och skriva för nytta och nöje” (Kruse, skriftlig kommunikation, 2021). I en elevgrupp med relativt liten vana att skriva menar K att det ibland känns som ett omöjligt uppdrag, men att hen gång på gång möter bevis på att de är ”oslipade diamanter” (K, skriftlig kommunikation, 2021).

5.2 Skrivaktiviteter och möjliga skrivdiskurser BF

I årsplaneringen i Svenska 1 för BF beskrivs skrivuppgifter, i likhet med dem på BA, i tydlig linje med delar av kursens centrala innehåll. Förutom argumenterande texter, fokuseras på återberättande i form av referat samt analys av och kreativt skrivande i samband med läsning av noveller och sagor. Skrivandet genomförs i huvudsak digitalt, antingen i formulerandet av löpande text, eller i form av stödjande presentationsverktyg i samband med muntlig framställning. Undervisningen formuleras dock i en kontext som uppmuntrar eleverna till att vara aktiva i allt sitt skrivande, genom ingången ”Du äger...” (Lärare W, skriftlig kommunikation, 2021).

5.2.1 Färdighetsdiskursen

Färdighetsdiskursen framträder tydligt i planeringen, genom att kunskaper om språkriktighet finns som en röd tråd genom samtliga skrivaktiviteter, oavsett övrigt syfte med skrivandet. Färdighetsdiskursen är dock aldrig ensam i fokus i någon av kursens uppgifter. I målen för samtliga skrivaktiviteter i planeringen återfinns följande text från kursplanen, för att beskriva att eleverna ska hantera: ”Kunskaper om språkriktighet i text samt förmåga att utforma (...) texter som fungerar väl i sitt sammanhang” (Skolverket, 2019, s. 161). I instruktionen till eleverna för till exempel arbetet med noveller avslutas beskrivningen i läroboken med orden:

”Tänk på att du i den här uppgiften också visar dina kunskaper om textproduktion, språkriktighet och källhantering.” (Eklund & Rösåsen, 2017, s. 83). Vidare beskriver lärare W att vanliga språkliga misstag brukar lyftas på tavlan i samband med all skrivaktivitet och att eleverna har en mapp med namnet ”hjälpmedel vid textbearbetning”, där olika språkliga hjälpmedel finns att tillgå (W, skriftlig kommunikation, 2021).

5.2.2 Kreativitetsdiskursen

Kreativitetsdiskursen framträder i samband med analys av såväl noveller, som i manus till muntlig presentation om språklig variation. I centrum för elevernas kreativitet är tolkning, det är dock fortfarande slutprodukten – en korrekt utformad analys – som är i fokus. Utmärkande för flera av kursens skrivuppgifter är att de innehåller kreativa moment under skrivandets gång, då eleverna ges rikliga med tillfällen att öva. Det slutgiltiga målet med skrivandet är dock inte alltid kreativt, utan snarare genre- eller färdighetsstyrt.

I arbetet med noveller uppmuntras eleverna vid läsning av Selma Lagerlöfs novell *Dödskillen* att leta efter ”samband till annat berättande och fundera över vad det innebär att vara människa oavsett tid och plats” (Eklund & Rösåsen, 2017, s. 98) och i målen för aktiviteten görs koppling till styrdokumentet med orden att eleverna ska visa ”förmåga att läsa, arbeta med, reflektera över och kritiskt granska texter samt producera egna texter med utgångspunkt i det lästa” (Skolverket, 2019, s. 163). Vidare är ett mål med aktiviteten om språklig variation att få eleverna att reflektera över vad som till exempel utmärker sociolekter samt resonera kring olika attityder till språklig variation. Lärare W beskriver att en viktig utgångspunkt i arbetet med denna skrivaktivitet är just att utgå ifrån elevernas egna erfarenheter (W, skriftlig kommunikation, 2021).

5.2.3 Processdiskursen

Skrivdiskurs som fokuserar på processen framkommer tydligast i samband med skrivande av argumenterande text. Lärare W beskriver, i likhet med lärare K, att elever på BF ofta är relativt ovana skribenter och att skrivande som ”hantverk” och process brukar vara en givande ingång. Lärare W förklarar:

Som svensklärare på flera olika program, både högskoleförberedande och yrkesprogram, har jag arbetat fram en bank av verktyg som jag använder mig av i

elevernas skrivande. Den skrivande processen på BF är utmanande. (W, skriftlig kommunikation, 2021).

I samband med skrivande av argumenterande text får eleverna arbeta med olika steg i skapandet av en färdig text, så som planering, respons, revidering och publicering. I detta sammanhang är det primärt läraren som agerar bollplank och ger feedback på elevernas utkast. I aktiviteten får eleverna instruktionen att, utifrån en progressionstanke, välja bland tre olika uppgifter i läroboken, samtliga med syfte att öva på den argumenterande textformen. Möjliga ämnesval är ”Sprututbytesprogrammet”, ”Tatueringar” och ”Telefoner i klassrummet”. Vidare uppmuntras eleverna att söka information, argumentera och ta ställning. När ett utkast är klart fås respons av läraren och slutligen förväntas eleven bearbeta texten utifrån lärarens feedback (Eklund & Rösåsen, 2017, s. 61). I skrivaktiviteten om sagor ”Du äger berättandet”, inleds också en momentet med en uppmaning till eleverna att ”en tumregel är att den som övat mycket och fått mycket återkoppling lyckas bättre” (Eklund & Rösåsen, 2017, s. 72).

5.2.4 Genrediskursen

Genrediskursen märks tydligt i samband med flera av kursens skrivuppgifter. Såväl referat, som argumenterande text är tydligt genrestyrda. Vidare är formen för den litterära analysen eleverna skriver tydligt bunden. I planeringen finns genomgående ambitionen att presentera former för skrivande samt både läsning och diskussion av exempeltexter. Lärare W skriver i samband med aktiviteten att skriva referat att ”MÅNGA exempel visas innan eleverna gör själva” och att det är ett ”stort fokus på citat och referatmarkörer” för att lyfta aktuell genre (W, skriftlig kommunikation 2021). En utgångspunkt i mönstertexter går som en röd tråd genom samtliga skrivuppgifter samt är en central pedagogisk idé i det läromedel klassen arbetar med. W motiverar sitt upplägg:

Flertalet brister i sina förmågor att skriva olika typer av texter. Idag lägger jag fokus på att utveckla elevernas förmågor ur olika perspektiv. Jag använder mig av formativ bedömning där eleverna övar utifrån exempeltexter. Mitt uppdrag går ut på att skapa förutsättningar så att eleverna ska lyckas och känna att de lyckas. (W, 2021, skriftlig kommunikation)

5.2.5 Diskursen om sociala praktiker

Diskursen om sociala praktiker är relativt svagt framträdande i planeringen. Det är främst i relation till argumenterande text samt aktiviteter om språklig variation, som diskursen delvis aktualiseras. I det argumenterande skrivandet öppnas möjligheter till fokus på skrivande i olika kontexter, såväl i relation till elevens privata sfär, som till samhället i stort. Eleverna uppmuntras att bestämma sig för en åsikt samt argumentera för sitt ställningstagande. Lärare W beskriver att eleverna får öva på att ”dra slutsatser utifrån aktuella debattinlägg gärna knutna till BF” (W, skriftlig kommunikation, 2021). I den slutliga bedömningen lyfts målsättningen att eleverna ska visa ”kunskaper om den retoriska arbetsprocessen, dvs att på ett strukturerat sätt planera och genomföra en (...) skriftlig framställning som tar hänsyn till syfte, mottagare och kommunikationssituation” (Skolverket, 2019, s. 161). I samband med skrivaktivitetens slutliga examination erbjuds eleverna dock inte fria ämnesval, till exempel inom ramen för sin utbildning, utan de väljer bland tre allmänna teman, som presenteras i läroboken. Där står: ”Nedan följer tre formativa uppgifter, samtliga med förslag på arbetsgång. Tanken är att du ska börja med uppgift 1 och sedan gå vidare så långt du hinner, eftersom övningarna är uppbyggda utifrån en progressionstanke” (Eklund och Rösåsen, 2017, s. 44).

I samband med skrivande om språklig variation, erbjuds eleverna återigen skrivtillfällen som innehållsligt placerar sig i ämnen som gör skrivandet tydligt situerat. Skrivaktiviteterna tar sin utgångspunkt i ämnen som rör språk och kön samt språk och samhälle och de har titeln ”Dialekter” och ”Sexolekter” (Eklund & Rösåsen, 2017). W beskriver hur planeringen, återigen, präglas av övningar med stöd i ämnen som ligger nära elevernas erfarenheter och intressen. I den skrivaktivitet som bedöms instrueras eleverna att reflektera över vad som utmärker dialekter, sociolekter och sexolekter samt resonera kring attityder till de olika språkliga uttrycken. Slutligen betygsätts den färdiga texten, bland annat, utifrån kriteriet att ”eleven kan göra enkla/ välgrundade/ välgrundade och nyanserade reflektioner över hur språklig variation hänger samman med talare och kommunikationssituation samt ge exempel på hur språk och språkbruk kan markera avstånd och samhörighet” (Skolverket, 2019, s. 162).

5.2.6 Den socialpolitiska diskursen

På samma sätt som diskursen om sociala praktiker, så framträder den socialpolitiska diskursen tydligast i samband med aktiviteterna argumenterande text och språklig variation. Goda möjligheter erbjuds eleverna, främst i samband med de övningstillfällen som planeras, att

positionera sig och identifiera sig till ämnen kopplade till argumenterande text och kunskaper om och diskussion om språklig variation.

I skrivaktiviteten kopplad till språklig variation märks fokus på kunskaper om språkförhållanden i Sverige och övriga Norden. Vidare efterfrågas: ”Förmåga att reflektera över olika former av språklig variation” (Skolverket, 2019, s. 161). Lärare W lyfter här syftet att låta eleverna få möjlighet att skriva ur flera olika perspektiv samt utveckla förmåga att förstå varför det är viktigt. Skrivaktiviteter där eleverna möter skrivandet i flera olika, för eleven, meningsfulla sammanhang är något W ser stora utvecklingsmöjligheter med, både i det egna klassrummet och tillsammans med lärare i andra ämnen (W, skriftlig kommunikation, 2021).

5.3 Sammanfattning

Studiens resultat visar att de skrivaktiviteter som ges mest utrymme är skrivande av argumenterande text, referat och litterär analys. Vidare är de diskurser för skrivande som framträder de som fokuserar på färdighetsträning, processkrivande och genreskrivande. I flera av skrivaktiviteterna finns inslag av kreativitet och kommunikation, men dessa tillfällen förekommer främst i samband med övning under skrivprocessens gång och är därmed inte utmärkande för den slutgiltiga skrivna produkten.

6. Diskussion

I följande avsnitt diskuteras uppsatsens resultat. Efter en avstämning mot studiens frågeställningar, diskuteras resultaten utifrån teori och tidigare forskning. Slutligen resoneras kring vidare perspektiv med bland annat kompletterande diskurser samt förslag på möjligheter för undervisning och fortsatt forskning.

6.1 Skrivaktiviteter och möjliga diskurser för skrivande

Syftet med uppsatsens studie var att identifiera de aktiviteter för skrivande och möjliga diskurser för skrivande, som elever möter i Svenska 1 under ett läsår i två olika klasser, på två olika yrkesförberedande program på gymnasiet. Vägledande var frågeställningarna:

1. Vilka skrivaktiviteter erbjuds eleverna i de aktuella klasserna under läsåret 20/21, i Svenska 1?
2. Vilka möjliga skrivdiskurser går att urskilja i de skrivaktiviteter eleverna möter?

Svar på den första frågan är att de skrivaktiviteter som eleverna erbjuds vid både BF och BA präglas av referat, argumentation och analys, vilket är ett undervisningsinnehåll som ligger nära delar av det centrala innehåll för skrivande som formuleras i kursplanen för Svenska 1. En röd tråd genom samtliga uppgifter är fokus på språkriktighet. Svar på den andra frågan är att de möjliga diskurser som tydligast framträder är färdighet, genre, process och, delvis, kreativitet. Mindre tydliga är de sammanhang för skrivande som prioriterar sociala praktiker och sociopolitiska perspektiv.

6.2 Spänningsfältet mellan färdighet och kommunikation

Parmenius Swärds (2008) bild av ett svenskämne präglad av diffusa villkor bekräftas inte i de skrivaktiviteter lärare K och lärare W erbjuder sina elever. I respektive plan för undervisning finns ett stort fokus på att få öva och se exempel. Även om språkriktighet är ett återkommande inslag i allt skrivande, så formuleras ingen skrivaktivitet med enbart detta syfte. Däremot får skrivande enligt genre stort utrymme, antingen i samband med argumentation, referat eller litterär analys.

Lärare K och lärare W har presenterat en bild av skrivande i sina klasser, som aktiviteter som behöver tid, övning, feedback, anpassning och uppmuntran. Lärare K beskriver sina elever som

”oslipade diamanter” och det är en formulering som sammanfattar de båda lärarnas grundinställning med höga förväntningar på eleverna i de två aktuella klasserna. Målet med skrivandet som kreativt (det vill säga att det är en kreativ slutprodukt som bedöms) är dock inte så framträdande. Däremot märks inslag av lekande och kreativ karaktär i båda klassrummen i skrivprocessens tidiga skeden samt i samband med att öva på till exempel att skriva inledning/ avslutning, använda bildspråk eller ”referatbörjor”. I det analyserade materialet framträder en ambition att erbjuda variation och möjligheter att få lära genom att få testa i icke skarpa lägen och synen på skrivande – och därmed lärande – som process är, återigen, tydlig. Det läromedel som lärare W använder i sin klass har titeln *Formativ svenska*, vilket är ett val som bekräftar denna bild.

Skrivande som kommunikativ och social aktivitet är något som de båda lärarna beskriver en önskan att både erbjuda och locka eleverna till. Med stöd i både examensmål för respektive program och kursplanen för Svenska 1 planeras flera aktiviteter för skrivande som ligger i linje med Vygotskijs (1999) sociokulturella teori. Vidare representerar både lärare K och W en syn på skrivande som en aktivitet som gynnas av tydlighet vad gäller sammanhang och i linje med Säljö & Bagga-Guptas (2015) tankar om skrivande som väg till meningsskapande och socialisation. Både lärare K och W misstänker att elevernas kunskapsutveckling och motivation skulle gynnas av ett tydligare organisatoriskt och systematiskt samarbete över ämnesgränserna. Vidare lyfts elevernas arbetsplatsförlagda lärande (APL) som en källa till innehåll för flera av elevernas ämnen. Vad gäller just skrivande inom ramen för svenskämnet, finns det extra stor anledning att misstänka att stoff till både skriva och tala finns att hämta på, i detta fall, byggarbetsplatsen och förskolan.

Såväl Dysthe (1996), som styrdokumentet för Svenska 1 (Skolverket, 2019) lyfter fram vikten av en holistisk syn på skrivande, det vill säga en bred syn på skrivande som lyfter kunskaper om språkriktighet, texttyp, skrivande som process och för kommunikation. Studiens resultat visar att de skrivaktiviteter som erbjuds eleverna i de två klasserna präglas av framför allt fyra av de sex skrivdiskurserna; skrivande som färdighet, genre, process och kreativitet. Ivaničs (2004) framhåller att flera skrivdiskurser ofta är aktuella samtidigt och därmed skulle skrivaktiviteter som också ligger i linje med diskurserna om sociala praktiker och sociopolitisk ingång kunna möjliggöra att eleverna utvecklar förmåga till skrivande av mer kommunikativ karaktär. En undervisning där eleverna får möjlighet att samarbeta och kommunicera med en tänkt eller verklig person/ omvärld, skulle också tydligare präglas av sociokulturellt perspektiv.

Spänningsfältet mellan skrivande som färdighet och kommunikativ aktivitet framträder i studiens underlag och är också ett område för fortsatt utveckling, enligt de deltagande lärarnas åsikt. En undervisning präglad av flera diskurser är i detta perspektiv eftersträvansvärd. Utmaningen som den erbjuder är dock ett bevis för att svensklärares uppdrag är komplext.

6.3 Studiediskurs och yrkesdiskurs för skrivande

Enligt flera av de tidigare studier som presenterats i denna uppsats bör sammanhang för skrivande tydligare anpassas efter program och elevgrupp. Detta är tydligt en inställning som lärare K och lärare W delar, eftersom de beskriver hur de ofta har en ambition att finna underlag till skrivande inom ramen för elevernas karaktärsämnen, men att så inte alltid blir fallet. Troligen finns, som till exempel Westman (2009), Winzell (2018) och Bergman (2007) slagit fast, en stor potential att utveckla synen på skrivande och skriftspråkskultur och därmed skrivpedagogiska metoder för elever på yrkesprogram, både för lärare inom karaktärs- och gymnasiegemensamma ämnen. De tendenser som, enligt flera av studierna, verkar finnas att sänka förväntningarna på dessa elever och därmed nivån och kvaliteten på skrivundervisningen, minskar troligen med ett ökat intresse för såväl elevernas utbildning och behov, som pedagogiska och motiverande metoder.

Andersson-Varga (2014) menar att det finns risk att lärare förväntar sig mindre av elever på yrkesförberedande program. En framgångsfaktor tros vara att lyfta in kreativiteten samt höga förväntningar och rätt krav – utifrån mål för svenskämnet *och* aktuellt program. Lärare K och W uttrycker båda, i motsats till Andersson-Vargas slutsats, en bild av höga förväntningar, vad gäller tron på möjligheter för elevernas utveckling. I beskrivningarna av de insamlade planeringarna presenteras uppgifter som syftar till att motivera eleverna. Att få gott om tid att öva, se exempel och samarbeta präglar flera av de skrivaktiviteter som såväl lärare K, som lärare W erbjuder sina elever. Vidare leder det fokus på färdighet, genre och process, till tankar på skrivande enligt mallar – vare sig det gäller grammatik eller form för specifika texttyper – något som möjligen skulle kunna hämma kreativitet. Ett annat perspektiv är dock att kunskaper om "hantverket" kan vara en förutsättning för kreativitet för många elever. Precis som Andersson-Varga (2014) föreslår också lärare W att det är viktigt att ha en välfylld didaktisk verktygslåda, för att dels möta elever på olika program, dels elever med olika förutsättningar inom samma klass.

De möjligheter till samverkan över ämnesgränserna som särskilt lyfts fram inom yrkesutbildning är intressanta och karaktärsämnen erbjuder troligen en stor potential att skapa helhet och relevanta ingångar för skrivandet. I en av klasserna lyftes denna möjlighet, med anledning av att läraren själv undervisar eleverna i flera ämnen. Denna ämnessamverkan beskrevs som positiv, men mycket tidskrävande. I detta fall uppfattar jag att båda lärarna har visioner och höga ambitioner, men att de också är realistiska vad gäller tid och organisatoriska svängum. Lärare W:s möjligheter till samverkan med det karaktärsämne hen själv undervisar i, bekräftar den vinst de ämnesövergripande tillfällena erbjuder eleverna både i tidseffektivitet, autenticitet och helhet i utbildningen.

Att finna innehåll och perspektiv till skrivandet till exempel i samband med dokumentation och kommunikation kring elevernas APL är något som skulle kunna skapa ett autentiskt underlag till skrivandet inom ramen för Svenska 1 och därmed eventuellt ökade tillfällena till skrivande som präglas av kommunikativa och sociala diskurser. Vad gäller elever på yrkesprogram skulle det kanske till och med vara fruktbart att tala om en studiediskurs och en yrkesdiskurs och, för helhet i svenskämnet, låta dem sam- och växelverka. Min bild är att både lärare K och lärare W uttrycker ett stort intresse för elevernas yrkesval, men samtidigt vill värna om att svenskämnet både har innehåll och mål, som syftar till att möta *hela* eleven, det vill säga elevens kunskaper och färdigheter både för kommande yrkes- samhälls- och vardagsliv. Det faktum att både lärare W och lärare K valt läromedel i Svenska 1 som inte enbart riktar sig till yrkeselever, understryker deras inställning att elevernas kompetenser att skriva är viktiga för kommande yrkesliv, men också ur ett bredare livslångt perspektiv.

Winzells (2018) studier om blivande svensklärares utbildning om skrivande och skrivandets didaktik visar att det är ett område som får relativt litet utrymme och att det är erfarenhet av undervisning – mötet med eleverna – som spelar störst roll för lärares kunskaper om att planera aktiviteter för skrivande. Min uppfattning är att både lärare K och W delvis bekräftar denna bild. De beskriver att erfarenheten av att undervisa på olika program är viktig för att skapa en relevant undervisning för elever på yrkesförberedande program. Med ökade kunskaper om eleverna och de program de går, växer också möjligheterna att skapa relevanta och motiverande aktiviteter för skrivande i svenskundervisningen.

6.4 Slutsatser och fortsatt forskning

Utifrån den bild som presenterats av skrivaktiviteter och möjliga skrivdiskurser i Svenska 1 vid två av gymnasiets yrkesförberedande program, dras slutsatsen att stort utrymme ges åt skrivande utifrån färdighet, process och genre. En mindre del av undervisningstiden ägnas åt skrivande av kommunikativ och reflekterande karaktär. Vidare framkommer bilden av två skrivundervisande svensklärare med ambitioner att tydligare låta eleverna skriva för att kommunicera och reflektera samt att planera skrivaktiviteter i samverkan med elevernas karaktärsämnen. Studiens lärare använder regelbundet innehåll från yrkesämnen för att erbjuda relevant innehåll till, till exempel, argumenterande eller refererande texter. Denna del är dock något som såväl lärarna, som delar av min tidigare forskning ser stora utvecklingsmöjligheter med.

Utifrån resultatet i denna studie vore det intressant att fortsätta att undersöka möjligheter till att formulera skrivaktiviteter av mer reflekterande och kommunikativ karaktär, i Svenska 1 på yrkesförberedande program. Det vore intressant att studera hur kommunikativt skrivande skulle kunna kombineras med kunskaper om språkriktighet, processkrivande och texttyper, med målet att skapa skrivaktiviteter av just holistisk karaktär. Vidare är ett intressant perspektiv att lyfta blicken från texten till skribentens nära eller fjärran omgivning. En argumenterande text skrivs inte enbart med syfte att träna på och lära sig själva texttypen, utan också för att möjliggöra form för aktuellt och/ eller relevant innehåll samt vidgade perspektiv. En naturlig ingång för yrkes elever skulle då kunna vara just att undersöka motiverad och motiverande samverkan med aktuella karaktärsämnen.

Referenser

- Andersson Varga, Pernilla (2014). *Skrivundervisning i gymnasieskolan. Svenskämnets roll i den sociala reproduktionen*. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Barton, David (2007). *Literacy. An introduction to the ecology of written language*. Malden MA: Blackwell Publishing.
- Bergman, Lotta (2007). *Gymnasieskolans svenskämnen. En studie av svenskundervisningen i fyra gymnasieklasser*. Malmö: Malmö högskola. Studies in Educational studies No 36.
- Blåsjö, Mona (2004). *Studenters skrivande i två kunskapsbyggande miljöer*. (Acta Universitatis Stockholmiensis. Stockholm studies in Scandinavian philology. 37.) Stockholm: Almqvist & Wiksell International.
- Blåsjö, Mona (2006). *Skrivteori och skrivforskning. En forskningsöversikt*. MINS Meddelanden från Institutionen för nordiska språk vid Stockholms universitet, Nr 56.
- Bryman, Alan (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Stockholm: Liber.
- Burr, Vivien (1995). *An Introduction to Social Constructionism*. London: Routledge.
- Dysthe, Olga (1996). *Det flerstämmiga klassrummet. Att skriva och samtala för att lära*. Lund: Studentlitteratur.
- Dysthe, Olga (red.) (2003). *Dialog, samspel och lärande*. Lund. Studentlitteratur.
- Eklund, Carin & Rösåsen, Inna. (2017). *Formativ svenska 1*. Stockholm. Liber.
- Foucault, Michel (1993). Diskursernas ordning: installationsföreläsning vid Collège de France den 2 december 1970. Stockholm: B. Östlings bokförl. Symposium.
- Heat, Shirley Brice (1983). *Ways with words. Language, life and work in communities and classrooms*. New York: Cambridge University Press.

- Hsieh, H-F. and Shannon, S (2005). Three Approaches to Qualitative Content Analysis, *Qualitative Health Research*, 15, 9: 1277-88.
- Ivanič, Roz (2004). Discourses of Writing and Learning to Write. Language and Education. (Vol 18, 3) Lancaster: Lancaster University, Department of Linguistics and Modern English.
- Johnsson Harrie, Anna (2009). *Staten och läromedlen. En studie av den svenska statliga förhandsgranskningen av läromedel 1938-1991*. Linköping: Linköpings 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.
- Larsson, Staffan (2005). On quality of qualitative studies. *Nordisk Pedagogik*, Vol. 25, pp.16–35. Oslo. ISSN 0901–8050.
- Maagerø, Eva (1998). Hallidays funksjonelle grammatikk – en presentasjon i Berge, 1998, Å skape mening med språk. En samling artikler av M.A. K Halliday, R.Hasan og J.R Martin. Oslo: landslaget for norskundervisning/ Cappelen Akademisk Forlag.
- Malmström, Martin (2017). Synen på skrivande: Föreställningar om skrivande i mediedebatter och gymnasieskolans läroplaner. (1 uppl.). Lund University (Media-Tryck).
- Nilsson, Annica & Winqvist, Lena. (2018). *Svenska 1 – Helt enkelt*. Malmö. NA förlag.
- Parmenius Swärd, Susanne (2008). *Skrivande som handling och möte - gymnasieelever om skrivuppgifter, tidsvillkor och bedömning i svenskämnet*. Malmö: Malmö högskola.
- Randahl, A-C. (2011). ”Oftast är vi ganska fria”. Eleverna, skrivandet och skrivundervisningen i tre gymnasieklasser. Licentiatuppsats. Göteborgs universitet.
- Skolinspektionen (2021). Kvalitetssäkring och val av läromedel. Fokus på samhällsorienterande ämnen i årskurs 7–9. Stockholm: Skolinspektionen.

Skolverket (1994). 1994 års läroplan för de för de frivilliga skolformerna, Lpf94. Stockholm: Skolverket.

Skolverket (2011). *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskolan 2011*. Stockholm: Skolverket.

Säljö, Roger & Bagga-Gupta, Sangeeta (2014). *Literacy-praktiker i och utanför skolan*. Malmö: Gleerups.

Vetenskapsrådet (2018). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

Vygotskij, Lev S (1999). Problem i undervisningen och den intellektuella utvecklingen i skolåldern. I: G. Lindqvist (red.), *Vygotskij och skolan*. Lund: Studentlitteratur.

Westman, Maria (2009). *Skriftpraktiker i gymnasieskolan. Bygg- och omvårdnadselever skriver*. Almqvist & Wiksell International. Stockholm: Stockholms universitet.

Winther-Jørgensen, Marianne, & Phillips, Louise (2000). *Diskursanalys som teori och metod*. Lund: Studentlitteratur.

Winzell, Helen (2018) *Lära för skrivundervisning: en studie om skrivdidaktisk kunskap i ämneslärarutbildningen och läraryrket*. Linköping: Linköpings universitet.

Bilagor

Bilaga 1 Översikt skrivuppgifter i Svenska 1, lå 20/21

Bygg- och anläggningsprogrammet

Skrivuppgift 1	Centralt innehåll	Aktiviteter/ undervisning	Former för redovisning
Dikt- och novellanalys	Skriftlig framställning av texter för kommunikation, lärande och reflektion Språkriktighet	Grundläggande begrepp Läsa, uppleva, öva	Läsa en dikt och skriva en analys Läsa en novell och skriva en analys
Skrivuppgift 2			
Referat	Skriftlig framställning av texter för kommunikation, lärande och reflektion Språkriktighet	Genomgång texttyp Samla och sovra Objektivitet ”Börjor” Läsa exempel Öva	Skriva ett referat på en av läraren bestämd text
Skrivuppgift 3			
Argumenterande text	Argumentationsteknik och skriftlig framställning av argumenterande text Språkriktighet	Genomgång texttyp Struktur och disposition Argumentation Läsa exempel Öva	Läsa en av läraren vald argumenterande artikel Skriva ett argumenterande svar på läst artikel.
Skrivuppgift 4			
Manus till muntlig framställning	Skriftlig framställning av texter för kommunikation, lärande och reflektion Språkriktighet	Läser manus för muntlig framställning Disposition texttyp Öva	Skriva ett manus inför muntlig framställning
Skrivuppgift 5			
Krönika om källkritik	Skriftlig framställning av texter för kommunikation, lärande och reflektion Språkriktighet	Genomgång av texttyp Läsning av texttyp Öva	Skriva en krönika

Barn- och fritidsprogrammet

Skrivuppgift 1	Centralt innehåll	Aktiviteter/ undervisning	Redovisningsform
Novellanalys	Skriftlig framställning av texter för kommunikation, lärande och reflektion Språkriktighet	Novelläsning Genomgång av textanalys Fokus på exempeltexter	Skriftlig inlämning av analys
Skrivuppgift 2			
Referat och källhantering	Skriftlig framställning av texter för kommunikation, lärande och reflektion Språkriktighet	Genomgång av referatteknik och källhantering Fokus disposition i exempeltexter Skrivprocessen	Skriftlig inlämning av en argumenterande text
Skrivuppgift 3			
Argumenterande text	Argumentationsteknik och framställning av argumenterande text Språkriktighet	Genomgång av argumenterande text Språkriktighet Disposition i exempeltexter	Skriftlig inlämning av argumenterande text
Skrivuppgift 4			
Analys och skrivande av saga	Skriftlig framställning av texter för kommunikation, lärande och reflektion	Sagor genom tiderna Berättartekniska grepp Analysmodell för berättande	Skriftlig inlämning av analys av saga
Skrivuppgift 5			
Språklig variation	Skriftlig framställning av texter för kommunikation, lärande och reflektion Språkriktighet	Genomgång språklig variation Genomgång skriftlig struktur för Power Point	Power Point som stöd för muntlig presentation

Bilaga 2 Frågor till deltagande lärare

1. År för examen?
2. Behörighet/er förutom svenska?
3. Antal år för undervisning i svenska på BA/BF?
4. Vad utmärker skrivande/ skrivundervisning i svenska på BA/BF?
5. Vad påverkar din planering av skrivundervisning och dina didaktiska val? Skriv gärna på flera punkter!
 - a) Styrdokument?
 - b) Utbildning/ fortbildning?
 - c) Erfarenhet?
 - d) Elevgrupp?
 - e) Kollegor?
 - f) Annat?
6. Vilka utvecklingsmöjligheter ser du för skrivundervisning på BA/BF

Bilaga 3 Missiv och samtycke för deltagande lärare

Information och förfrågan om att delta i magisteruppsatsen Skrivaktiviteter och möjliga skrivdiskurser i Svenska 1, vid två av gymnasiets yrkesprogram.

Uppsatsen

Uppsatsen skrivs inom ramen för Magisteruppsats i ämnesdidaktik, 15hp, vid Göteborgs universitet. Syftet med uppsatsens studie är att kartlägga och analysera de aktiviteter för skrivande som elever möter under ett läsår i två olika klasser, på två olika yrkesförberedande program på gymnasiet. För att möta uppsatsens syfte önskar jag samla in följande material:

- 1) planering för skrivaktiviteter i Svenska 1, för läsåret 20/21
- 2) de uppgifter/instruktioner eleverna har fått i samband med de skrivaktiviteter som planerats, antingen i form av lärarens formulering eller från lärobok
- 3) skriftliga svar på frågor och följdfrågor, som uppkommer i samband med arbetet med det empiriska materialet på punkt 1 och 2.

Deltagande

Vill du delta i studien? Om du medverkar har du rätt att när som helst och utan att förklara varför avbryta din medverkan. Beskrivning av skrivuppgifter och instruktioner kommer vid behov att anonymiseras och behandlas konfidentiellt. Inga obehöriga får tillgång till data.

Har du frågor och funderingar kring arbetet, tveka inte att kontakta mig!

Med vänlig hälsning,

Jenny Edlund

jenny.edlund@hv.se, 070-49 42 376

Samtyckesformulär om deltagande i magisteruppsats Skrivaktiviteter och möjliga skrivdiskurser i Svenska 1, vid två av gymnasiets yrkesprogram.

Om du tackar ja till att medverka, kryssa i och underteckna.

Jag har fått information om uppsatsen och har fått möjlighet att ställa frågor som besvarats. Jag känner till hur data från studien kommer att hanteras och hur resultaten av studien kommer att publiceras och spridas. Jag vet att jag kan när som helst avstå från fortsatt deltagande under studiens gång.

Jag samtycker till att medverka i studien.

Ort och datum:

Underskrift:

Namnförtydligande: