Svensklärares skrivdidaktiska kunskapsbildning

Blivande och tidigt verksamma gymnasielärare i
svenska talar om skrivundervisning

Helen Winzell

LINKÖPINGS UNIVERSITET

Linköpings universitet
Institutionen för kultur och kommunikation

Linköping 2016

Linköping Studies in Pedagogic Practices No 28

Licentiatavhandling

Pedagogiskt arbete (Pedagogic Practices) är ett tvärvetenskapligt fält, inom det utbildningsvetenskapliga området, som integrerar olika discipliner för att ge ett nytt perspektiv på olika aspekter av pedagogers arbete och institutioners roll i samhället, i första hand skola och undervisning. Fältet är knutet till lärarutbildningens och skolans verksamhet.

Forskarskolan Pedagogiskt arbete är ett led i ett långsiktigt arbete vid Linköpings universitet med att bygga upp en ny forskningsorganisation och samtidigt förändra och forskningsanknyta lärarutbildningarna. Det som vi idag ser som Pedagogiskt arbete och den forskningsverksamhet som det förknippas med, initierades 1995 inom den dåvarande filosofiska fakulteten, och syftade bland annat till att stärka verksamheten inom lärarutbildningen. Forskningen och forskarutbildningen inom det utbildningsvetenskapliga området kännetecknas av koncentration på samhällsrelevanta forskningsprogram som kräver samarbete över ämnes- och fakultetsgränser.

Distribueras av:
Institutionen för kultur och kommunikation
Linköpings universitet
581 83 LINKÖPING

Helen Winzell
Svensklärares skrivdidaktiska kunskapsbildning
Blivande och tidigt verksamma gymnasielärare i
svenska talar om skrivundervisning

Upplaga 1:1
ISBN: 978-91-7685-788-5
ISSN 1653-0101

©Helen Winzell
Institutionen för kultur och kommunikation, 2016
Tryckeri: LiU-Tryck, Linköpings universitet

Omslagsbild och porträttfoto: Kurt Winzell

Förord

Inte visste jag för några år sedan att jag skulle få chansen att uppfylla drömmen om forskning! Hopp, envishet och tidiga morgnar har äntligen lett till en färdig licentiatavhandling efter en brokig process, och många i min omgivning som på olika sätt har gjort detta möjligt är väl värda ett tack.

Därför vill jag från hjärtat tacka min handledare professor Bengt-Göran Martinsson och min biträdande handledare universitetslektor Suzanne Parmenius Swärd. Ni har med ert enorma tålamod och era fantastiska metaforer lett mig till en allt större förståelse för vad avhandlingsarbete är. Er skicklighet är väldigt inspirerande, och det är i mångt och mycket ekot av era ord som gör denna text till vad den är.

Tack också Gunnar Gårdemar för att du med sådan noggrannhet tog dig an mitt manus inför slutseminariet trots textens stora brister. Dina kommentarer har hjälpt mig att skärpa upp min text.

Jag vill naturligtvis tacka mina doktorandkollegor och professor Glenn Hultman för kloka råd och konstruktiva kommentarer i seminariearbetet. Med särskild värme riktar jag mig till Maritha Johansson och Marie-Helene Klementsson, som under hela processen har funnits några meter eller ett textmeddelande bort. Sanna vänner är det bästa du har.

På tal om vänner vill jag också tacka det härliga gänget vid Malmö högskola. (Det hände något när du skickade Ivaničs artikel, Petra!)

Under en del av min doktorandtid har jag haft förmånen att ha en mentor som har kommit att betyda mycket när det gäller att få perspektiv på avhandlingsarbetet i relation till olika framtida möjligheter. Så tack, Roger Klinth, för att du satte mig i rörelse både vad gäller promenader och tankar!

Det finns också 15 personer som jag inte känner så väl men som är väl värda att uppmärksammas särskilt, eftersom denna avhandling inte skulle existera utan deras hjälp, nämligen intervjupersonerna. Tack för att ni ställde upp! Era röster har förgyllt min vardag de senaste tre åren.

Avhandlingen är ett resultat av ett samarbete mellan Linköpings kommun och Linköpings universitet, och jag vill därför rikta ett tack även till båda dessa arbetsgivare och finansörer. Att som gymnasielärare få gå en forskarutbildning måste väl ändå kallas fortbildning av rang, och jag ser med intresse fram emot fler intressanta samverkansprojekt.

Jag vill också uppmärksamma min vän och kollega Carina Petersson, som såg till att jag sökte doktorandtjänsten. Det var ett bra drag.

Men mest av allt vill jag säga tack till min familj – liten som stor – för att ni har hjälpt mig genomföra detta – trots att ni alla har fått anpassa livet en del efter det. Hasse! Tack för att du har slagit knut på dig själv för att få ihop

det så kallade livspusslet! Jag ska försöka knyta upp dig snarast. Det är din tur nu. Älskade Jossan! Hur många filmkvällar är jag skyldig dig? Vi bokar in femtio i rad! Oliver, min fina tigerunge! Om du tror att jag kan lära mig dina spel ska jag göra allt för att hjälpa dig låsa upp nya världar.

Tack, mamma Ruth, pappa Kurt och svärmor Marianne för marktjänst och service som går långt utöver vad man kan förvänta sig! Tack till dig, Kurre, för att du i olika skeden av arbetet oavsett ork har läst och gett synpunkter på såväl innehåll som form.

Nu väntar nya vindlingar på livets väg.

Linköping, januari 2016

Innehållsförteckning

1 Inledning	8
1.1 Syfte och frågeställningar	9
1.2 Disposition	9
2 Teoretiska utgångspunkter	10
2.1 Att lära i ett sammanhang	10
2.2 Lärares kunskap	11
2.3 Textnivåer och skrivdidaktiska diskurser	14
2.3.1 Textens och skrivandets nivåer	15
2.3.2 Diskurser om skrivande och skrivundervisning	17
3 Bakgrund och tidigare forskning	19
3.1 Skrivande och textarbete i gymnasieskolans svenskämne enligt GY11	19
3.2 Skrivande och skrivundervisning i gymnasieskolan	22
3.2.1 Skolskrivandets kommunikativa villkor	22
3.2.2 Vad leder till skrivutveckling? Effekten av olika skrivundervisningsfokus	25
Traditionell grammatikundervisning och dess effekt på skrivutvecklingen	25
Effekten av skrivande och läsning i skrivundervisningen	28
Korrigerig och annan respons – positiva och negativa effekter	28
Behovet av explicit undervisning om text och skrivande	31
3.3 Ämnesstudier, ämnesdidaktiska studier och verksamhetsförlagd utbildning (VFU)	32
3.4 Att lära till lärare	34
3.4.1 Relationen mellan ämneskunskap och undervisning	35
3.4.2 Villkor för ämnesdidaktisk kunskapsbildning	36
3.4.3 Uppfattningar om läraryrket som hinder för kunskapsbildning	37
3.4.4 Dilemman för lärarutbildningen	39
4 Metod och material	40
4.1 Insamlingsmetod	40
4.1.1 Tre grupper vid olika tidpunkter	40
4.1.2 Urval och förutsättningar för deltagande	41
4.1.3 Intervjupersonerna och deras utbildning	42
4.1.4 Intervjuer och transkription	44
4.2 Analysmetod	45
4.3 Etiska överväganden	46
5 Tre skrivdidaktiska diskurser	47
5.1 Korrektion, konstruktion och kommunikation	47
5.1.1 Korrektionsdiskursen	49
5.1.2 Konstruktionsdiskursen	52
5.1.3 Kommunikationsdiskursen	57

5.2 En kvantitativ jämförelse av grupperna.....	60
5.2.1 Operationell definition av analyskategorierna.....	60
5.2.2 Diskursfördelningen i respektive grupp.....	63
5.3 Skillnader i gruppernas utsagor	66
5.3.1 Allt större koncentration på kommunikationsdiskursen.....	67
5.3.2 Skillnad i abstraktionsnivå.....	70
5.4 Sammanfattande reflektion	72
6 En kunskapsbas i förändring	74
6.1 Ämneskunskap och skrivdidaktisk kunskap.....	74
6.2 Kunskapsbasen i respektive grupp.....	76
6.2.1 Nya studenter	76
Ämneskunskap.....	76
Skrivdidaktisk kunskap.....	79
Relationen mellan ämneskunskap och skrivdidaktisk kunskap.....	82
6.2.2 Erfarna studenter	83
Ämneskunskap.....	83
Skrivdidaktisk kunskap.....	84
6.2.3 Lärare	89
Ämneskunskap.....	89
Skrivdidaktisk kunskap.....	90
6.3 Sammanfattande diskussion	94
7 Diskussion och slutsatser	97
7.1 Metodisk reflektion.....	98
7.1.1 Insamlingsmetod, validitet och reliabilitet	98
7.1.2 Diskurser, textnivåer och manifesterad medvetenhet	99
7.2 Resultat i förhållande till teori och tidigare forskning	100
7.2.1 De skrivdidaktiska diskurserna	100
7.2.2 Kunskapsbas och PCK.....	102
7.3 Förutsättningar för skrivdidaktisk kunskapsbildning	103
7.3.1 Olika förutsättningar i utbildning och yrke	103
7.3.2 Implikationer för lärarutbildning och skola	105
7.4 Förslag till fortsatt forskning.....	107
Referenser.....	109
Bilaga 1. Intervjuguide för studenter	116
Bilaga 2. Intervjuguide för lärare	117
Bilaga 3. Tabeller, figurer och diagram	118

1 Inledning

Skrivundervisning är en självklar del av varje svensklärares vardag. Denna verksamhet är komplex och kräver kunskap om många aspekter av språk, text och skrivande. Därutöver kräver den kunskaper i och om skrivundervisning, eftersom sådan kompetens är avgörande för förmågan att hjälpa eleven i ett skrivutvecklande textarbete (Dysthe 1996:217; SOU 2008:109, s. 273).

En grundläggande förutsättning för att elever under gymnasietiden ska kunna utveckla sitt skrivande måste därför vara att lärarutbildningen gör det möjligt för blivande svensklärare att utveckla sådana kunskaper som behövs i skrivundervisningen. Dessa kunskaper behöver omfatta metakunskaper i och om språk, text och skrivande och även kunskap i och om skrivundervisning (Bergman 2007; Bommarco & Parmenius Swärd 2012; Dysthe 1996). Åtskilliga forskare visar nämligen att skrivundervisningens effekt på elevens skrivutveckling avgörs av svensklärarens kunskap (ibid).

Trots detta har lite uppmärksamhet riktats mot svensklärares kunskap om skrivande och skrivundervisning. Visserligen har en betydande del av de undersökningar som under 2000-talet har presenterats inom det svenskdidaktiska fältet på olika sätt haft denna inriktning, men majoriteten av de forskare som är verksamma inom det specifikt skrivdidaktiska området har valt att koncentrera sig på elevers skrivande eller lärares skrivundervisning (Liberg 2012:109; Skar & Tengberg 2014:360) – inte på lärarens kunskapsbildning inom skrivande och skrivundervisning. Exempel på detta är Pernilla Andersson Varga (2014), som undersöker elevernas möjlighet att utveckla sin skrivrepertoar under gymnasietiden, Eric Borgström (2014) och Gustaf Skar (2013), som fokuserar på lärares bedömning av elevskrivande, Suzanne Parmenius Swärd (2008), som undersöker skolskrivandets villkor ur ett elevperspektiv och Catharina Nyström (2000), som forskar om elevens genreutveckling under gymnasietiden. Få forskare inom det svenskdidaktiska fältet har intresserat sig för hur kunskaper om och förhållningssätt till skrivande och skrivdidaktik bildas under lärarutbildningen och de första åren i läraryrket, det vill säga under en period som är avgörande för deras utformning av undervisningen (se Veenman 1984:145). Av den anledningen saknas det idag i en svensk kontext forskning om den kunskapsbildning som rör en av svenskläraryrkets hörnstenar. Visserligen finns det internationell forskning inom dessa områden, men i det svenskdidaktiska forskningsfältet utgör detta ett område som är viktigt att tillgodose. En fråga som bör ställas är när och hur svensklärares förmåga att leda elever till skrivutveckling utvecklas. Detta är vad som undersöks i den här studien. Denna licentiatavhandling handlar nämligen om när och hur svensk-lärarstudenter och svensklärare bildar den specifika kunskap som behövs för

att undervisa i skrivande i gymnasieskolans svenskämne, med andra ord svensklärares skrivdidaktiska kunskapsbildning.

1.1 Syfte och frågeställningar

Syftet med denna studie är att undersöka den skrivdidaktisk kunskapsbildning som sker hos blivande och verksamma gymnasielärare i svenska. Två frågeställningar preciserar syftet:

- Hur talar blivande och verksamma gymnasielärare i svenska om text, skrivande och skrivundervisning vid olika tidpunkter i sin lärarutbildning och tidiga yrkesverksamhet?
- När och hur sker en skrivdidaktisk kunskapsbildning under och efter svensklärarutbildningen?

1.2 Disposition

Avhandlingen är indelad i sju kapitel. I nästa kapitel presenteras de teoretiska utgångspunkterna för undersökningen. Därefter redogörs i kapitel 3 för tidigare forskning inom områdena skrivundervisning och lärarutbildning. Detta görs mot bakgrund av de krav som ställs på skrivande i gymnasieämnet svenska samt de delar av lärarutbildningen som är betydande för utvecklingen av en ämnesdidaktisk kompetens. I kapitel 4 beskrivs insamlings- och analysmetod samt det material som ligger till grund för undersökningen. Kapitel 5 är ett av avhandlingens huvudkapitel. Där analyseras och beskrivs olika skrivdidaktiska diskurser som kan urskiljas när intervjupersonerna talar om text, skrivande, skrivinläring, skrivundervisning och skrivbedömning. Därmed besvaras den första forskningsfrågan. I samma kapitel redogörs också för fördelningen av de olika diskurserna i de tre grupperna. I kapitel 6 analyseras förändringen av den kunskapsbas som behövs i skrivundervisningen. Där beskrivs den ämneskunskap och skrivdidaktiska kunskap som manifesteras av lärarstudenter och lärare. Kapitlet besvarar således den andra forskningsfrågan. Slutligen förs i kapitel 7 en diskussion om metod och material och också om resultaten i relation till tidigare forskning och de teorier som har använts i undersökningen. Allra sist ges förslag på fortsatt forskning.

2 Teoretiska utgångspunkter

I detta kapitel presenteras teorier som används för att förstå och beskriva hur blivande och verksamma gymnasielärare i svenska talar om skrivundervisning. Kapitlet har tre olika delar. I den första delen ligger fokus på kunskap och lärande. Där ges en allmän ingång till lärande utifrån ett sociokulturellt perspektiv. Därefter introduceras Lee S. Shulmans (1986, 1987) teori om lärares kunskap. I den sista delen presenteras teori om text och skrivande i relation till skrivdidaktik. Där beskrivs också olika sätt att tala om skrivande och skrivundervisning utifrån de diskurser som Roz Ivaničs (2004) har skapat.

2.1 Att lära i ett sammanhang

En utgångspunkt för denna licentiatavhandling är att allt lärande sker i en kontext. Analysen görs alltså utifrån ett sociokulturellt perspektiv, i vilket en grundläggande tanke är att vi lär i ett sammanhang (Säljö 2000). Kunskap är enligt detta synsätt starkt knuten till sociala situationer och praktiker. Detta betyder att såväl kunskap som mänskliga handlingar är situerade, alltså bundna till den specifika situationen (Gustavsson 2002:90; Säljö 2000:128).

Kunskapens situerade natur innebär att sådant som lärs i ett sammanhang måste överföras – eller kanske översättas – till nya sammanhang när vi byter kontext. Denna överföring är emellertid invecklad, eftersom olika verksamheter är uppbyggda utifrån olika förutsättningar. Vi handlar nämligen utifrån olika logik i olika sammanhang (Säljö 2000:142). Detta medför problem för sådana yrkesutbildningar som till stor del består av teoretiska moment – exempelvis lärarutbildningen. Om kunskap inte på ett självklart sätt kan överföras från lärarutbildningens kurser, som är en viss social praktik, till läraryrkets undervisningsverksamhet, som är en annan social praktik, blir följden att det uppstår ett kunskapsglapp som nyexaminerade lärare tvingas att hantera i början av sin yrkesbana. Att kunskap är situerad ger därmed vid handen att det är svårt att förberedas inför läraryrket i lärarutbildningens högskoleförlagda delar.

Kunskap och situation sitter alltså ihop. Därför kan man säga att aktivt deltagande i en viss verksamhet snarare än formell undervisning leder till lärande (Malmbjer 2007:19). Vårt agerande är således tätt sammanbundet med det sammanhang som vi befinner oss och agerar i.

Ett sätt att agera är att kommunicera. Följaktligen är människors kommunikation enligt sociokulturell teori relaterad till den kontext där de agerar (Säljö 2000:118). Språket ses också som ett villkor för lärande:

Förutsättningen för att människor ska kunna ta till sig och bevara kunskaper och information är således, att vi har kategorier och begrepp att ordna våra upplevelser med. (Säljö 2000:34)

Som framgår av citatet, är det endast den som är medveten om eller har kunskap om vissa begrepp som kan upptäcka och uppmärksamma dem. Den som har blivit medveten om fler kategorier och begrepp kommer därför troligtvis att tala om dessa till skillnad från den som inte har blivit medveten om dem.

I lärandet är alltså språket ett nödvändigt redskap (Säljö 2000:34). Detta innebär att den som är som är verksam inom en viss social praktik utvecklar ett språk som gör det möjligt att agera ändamålsenligt i just den kontexten. Studenter utvecklar alltså ett språk som behövs i utbildningen, och lärare utvecklar ett språk som är nödvändigt för undervisning och kollegialt arbete. Studenterna behöver språket för att lära sig och lärarna för att skapa förutsättningar för elever att lära. Dessa två språkliga behov kan inte betraktas som helt likvärdiga, vilket innebär att studenter och lärare troligtvis talar om ämne och ämnesdidaktik på olika sätt och utifrån olika perspektiv. Det bör alltså märkas skillnad på hur lärarstudenter och lärare uttrycker sig språkligt, eftersom de befinner sig och är verksamma i olika praktiker. Eftersom lärarutbildningen inte heller utgör en enda praktik utan flera (Nordänger & Lindqvist 2012:82) kan man också förvänta sig att studenter som befinner sig i olika skeden av lärarutbildningen talar på olika sätt.

I ett sociokulturellt perspektiv handlar lärande om att samla erfarenheter som sedan kan användas för att uppnå olika syften (Säljö 2000:30). Lärande och utveckling uppfattas ”som en process genom vilken vi lägger till nya sätt att handla till dem vi redan behärskar” (Säljö 2000:151). Detta innebär att verksamhet och aktivitet i (nya) situationer leder till ett lärande i form av kvalitativt förändrade sätt att tänka och handla. Följaktligen kommer lärare, som har varit verksamma i en skolpraktik under en tid, också av den anledningen rimligtvis ha ett sätt att tänka, tala och agera som är skilt från studenters sätt att tänka, tala och agera. Också studenter som har kommit längre i sin lärarutbildning och som därmed har deltagit i skolpraktiken under fler perioder av verksamhetsförlagd utbildning (VFU) borde i detta hänseende skilja sig från studenter som befinner sig i början av sin utbildning och som därmed har mindre erfarenhet av en skolkontext utifrån ett undervisningsperspektiv.

2.2 Lärares kunskap

För att det ska bli möjligt att förstå och beskriva något av det lärande som sker under och efter lärarutbildningen används i den här undersökningen Shulmans

(1986, 1987) teori om lärarens kunskap. Han beskriver olika kunskapskategorier som tillsammans bygger upp den kunskapsbas som är nödvändig för att undervisa inom ett visst ämnesområde. Shulmans teori bygger på begreppet knowledge (kunskap), vilket är centralt också i denna studie. Det är därför på sin plats att detta begrepp får en definition, eftersom det har uppfattats och definierats på en mängd olika sätt i forskning och debatt genom tiderna. Från Platon till idag kan vi, enligt Gustavsson (2002:45) se en linje där kunskap ses som ”något vi antar eller tror är sant eller förhåller sig på ett visst sätt”. Denna grundläggande definition av kunskap gäller också här. Enkelt kan alltså kunskap uttryckas som det vi kan eller vet om något. I avhandlingen betraktas också kunskap som kontextuell, situerad och i ständig omvandling beroende på de erfarenheter vi möter. Kunskap kan alltså omedvetet förändras – men också medvetet eftersträvas. Kunskapsbildning, det vill säga kvalitativ förändring av kunskap eller världsuppfattning, kan därmed ske i mötet med nya situationer, teorier eller med sådant som är nytt och främmande (Gustavsson 2002:45; Marton et al. 2014:163).

Lärarens kunskap och kunskapsbildning är vad som fokuseras i Shulmans (1986, 1987) forskning under slutet av 1980-talet. Utgångspunkten var frågan om vilka kunskaper lärare behöver för att kunna undervisa om ett specifikt ämnesområde. Särskilt hans två artiklar *Those who understand: Knowledge growth in teaching* (1986) och *Knowledge and Teaching: Foundations of the new reform* (1987) och de kunskapskategorier och begrepp som ingår däri har sedermera bildat en grund för en omfattande forskning på internationell nivå. I den första artikeln skiljer Shulman (1986) på tre kunskapskategorier: *subject matter content knowledge*, *pedagogical content knowledge* (PCK) och *curricular content knowledge*. Den första kunskapskategorin, *subject matter content knowledge*, kan benämnas ämneskunskap. Denna omfattar inte bara fakta om ämnet utan också ämnets inre strukturer. *Pedagogical content knowledge* kan på svenska närmast motsvaras av ämnesdidaktisk kunskap. Denna kunskapskategori beskrivs av Shulman (1986:9) som en pedagogisk kunskap som går bortom ämneskunskap och snarare handlar om den kunskap som kan relateras till ämnesundervisning (av Shulman även kallad ”*subject matter knowledge for teaching*”). Den sista kunskapskategorin, *curricular content knowledge*, är kunskap om ”styrdokument och dess relation till det specifika ämnet och den ideologi och filosofi som ligger bakom dessa styrdokument” (Knutas 2008:72). Av dessa tre har speciellt PCK rönt stor uppmärksamhet.

I den andra artikeln identifierar Shulman (1987) sju olika kunskapskategorier som kan relateras till lärarens kunskapsbas¹:

- content knowledge (ämneskunskap)
- general pedagogical knowledge (allmändidaktisk kunskap)
- curriculum knowledge (kunskap om styrdokument och dess relation till det specifika ämnet)
- pedagogical content knowledge (ämneshdidaktisk kunskap)
- knowledge of learners and their characteristics (kunskap och föreställningar om eleverna och deras karaktäristika)
- knowledge of educational contexts (kunskap om den miljö och det sammanhang där undervisningen sker)
- knowledge of educational ends, purposes, and values and their philosophical and historical grounds (kunskaper om utbildningens mål och syften samt dess filosofiska och historiska grund)

Av dessa sju lyfter Shulman (1987:8) särskilt fram pedagogical content knowledge (PCK) och beskriver den som ett ”amalgam”, en sammansmältning av ämnesinnehåll och pedagogik. PCK beskrivs alltså som en blandning av content knowledge (ämneskunskap) och general pedagogical knowledge (allmändidaktisk kunskap) – en blandning som enligt Shulman ger en förståelse för hur specifika ämnesområden kan organiseras, representeras och anpassas för elevernas olika intressen och förmågor. PCK är därmed ämnesspecifikt. Shulman betraktar denna kunskapskategori som en form av ämneskunskap (content knowledge) som av läraren har transformerats, det vill säga anpassats till en form som gör den möjlig att förstå för elever. Han beskriver också PCK som den kunskap som skiljer lärare från ämnesexperter (Shulman 1987:8).

Grundförutsättningen för lärarens undervisning är enligt Shulman det han kallar för *transformation* av ett ämne eller ämnesområde, det vill säga en process där läraren rör sig från sin egen förståelse till en förberedelse för att hjälpa andra till förståelse (Shulman 1987:16). Denna process innefattar förberedelse av och ett kritiskt förhållningssätt till undervisningsmaterial, val av undervisningsmetod och anpassning till en generell målgrupp och den specifika grupp elever som ska undervisas. Det hela går ut på att göra ett ämne eller ämnesområde lämpligt för den elevgrupp som ska undervisas (ibid.).

I förvandlingen från ”expert student” till ”novice teacher” spelar därför utvecklingen av PCK en betydande roll (Shulman 1987:8). Denna kunskapskategori inkluderar nämligen centrala förmågor som behövs för att lärare ska

¹ De svenska översättningarna återges i hög grad i enlighet med Knutas (2008:72).

kunna undervisa på ett effektivt sätt. Det handlar om lärares förmåga att skapa de mest effektiva sätten att beskriva sådant som de ofta undervisar om i sitt ämne. Det handlar också om att kunna göra effektivast tänkbara paralleller, illustrationer, exempel, förklaringar och demonstrationer (Shulman 1986:9). PCK innefattar även förståelse för vad som gör det lätt eller svårt att lära sig ett visst ämnesområde och också förståelse för vilka förkunskaper (eller missuppfattningar) som eleverna kan ha med sig inför undervisningen. Läraren behöver alltså kunskaper om vilka strategier som är framgångsrika i undervisningen för att det ska bli möjligt att föra eleverna till en förändrad förståelse. Det betyder att PCK bör betraktas som en speciell kunskap som förmår lärare att göra ett specifikt ämnesinnehåll greppbart för eleverna (ibid). Mötet mellan ämneskunskap och allmändidaktisk kunskap ger nämligen, enligt Shulman, en förståelse för hur specifika ämnesområden kan organiseras, representeras och anpassas för elevernas olika intressen och förmågor (1987:8).

I föreliggande studie kommer begreppet kunskapsbas att användas i en mer begränsad betydelse jämfört med Shulman. För att analysera skrivdidaktisk kunskapsbildning kommer nämligen endast två kunskapskategorier att betraktas som den kunskapsbas som är nödvändig för skrivundervisning specifikt – content knowledge och PCK. Dessa kommer fortsättningsvis att ges svenska termer; content knowledge kommer att benämnas ämneskunskap och omfattar den kunskap om och förståelse av det ämnesområde som läraren undervisar i och om. PCK kommer fortsättningsvis att främst benämnas skrivdidaktisk kunskap med anledning av studiens fokus på skrivdidaktik. Detta beskrivs närmare i kapitel 6, där analysen görs. När beskrivningen kräver ett mer generellt resonemang kommer även ämnesdidaktik att användas.

2.3 Textnivåer och skrivdidaktiska diskurser

Begreppen text och skrivande är centrala i avhandlingen. Text ses här som en verbalt skriftspråklig teckenvärld (se Magnusson 2014:15). Skrivande betraktas följaktligen som skapandet av sådana verbalt skriftspråkliga texter.

När text, skrivande och skrivundervisning beskrivs kan olika textnivåer fokuseras. Sådana nivåer kan användas som analysverktyg i studiet av lärarstudenters och lärares tal om och text, skrivande och skrivundervisning. I avsnitt 2.3.1 nedan introduceras begreppen lokal och global textnivå (Evensen 1997), som är centrala för studien, då de kan användas för att analysera och beskriva hur man talar om skrivundervisning. Avsnittet bygger till stor del på Torlaug Løkensgard Hoels (2001) resonemang om texters olika nivåer i relation till exempelvis lärares responsarbete. Därpå följer i avsnitt 2.3.2 en kort-

fattad beskrivning de olika skrivdiskurser som Roz Ivanič (2004) har identifierat. Ivanič visar vilka aspekter som bygger upp en diskurs om skrivande och skrivundervisning, varför också hennes beskrivning är betydelsefull när intervjupersonernas sätt att tala om skrivande och skrivdidaktik ska analyseras.

2.3.1 Textens och skrivandets nivåer

Att skapa och bearbeta text kräver mental kapacitet på flera plan. Den komplexitet och de skiftande kognitiva delprocesser som kännetecknar textarbete beskrivs av Hoel (2001). Enligt Hoel (2001:27–30) omfattar skrivande processer på olika kognitiva plan beroende på vilken aspekt av texten som bearbetas: Textarbete på detaljnivå (lokal nivå) omfattar konkreta aspekter som rättstavning och användning av skiljetecken medan den övergripande (globala) nivån spänner över abstrakta företeelser som syfte och formalitetsnivå. Mellanliggande nivåer handlar om hur innehållet organiseras. Hoel beskriver alltså nivåerna som kognitivt hierarkiska. Lokal och mellanliggande nivå kan också sägas relatera till form medan den globala relaterar till funktion (Evensen 1997).

De delprocesser som kräver minst tankemöda handlar om språkdetaljer i form av exempelvis stavning och syntax. Dessa mer konkreta nivåer kräver nämligen inte att skribenten håller reda på textstruktur, syfte och budskap på samma sätt som mottagaranpassning gör. Då det är svårt att hantera samtliga nivåer samtidigt och globala textnivåer är mer krävande menar Hoel (2001:30) att koncentrationen riskerar att hamna på konkreta aspekter på lokal nivå. Detta kallas för att skribenten gör en ”nedglidning” till lokala nivåer. Det betyder att ”de högre textnivåerna [försvinner] ur vår horisont” när vår koncentration ligger på ord- eller satsnivå (Hoel 2001:29). Det krävs nämligen mer energi att gå från lokal nivå till global, eftersom vi då istället för att fokusera detaljer måste rekonstruera hela texten (ibid) och allt vad den innebär i form av innehållslig organisation, formalitetsnivå och mottagaranpassning.

Detta innebär att rutinerade skribenter som är osäkra på exempelvis stavning och syntaktiska strukturer behöver lägga mycket kraft på denna lokala nivå. Följden blir att den globala nivån får liten uppmärksamhet. Det betyder att det främst är mindre erfarna skribenter, läsare och responsgivare som har en tendens att fästa uppmärksamheten på lokal nivå. Detta sker särskilt om de saknar förkunskaper om textens innehåll. Nedglidning till lokal nivå sker med andra ord ofta i respons-sammanhang (Hoel 2001; Olsson Jers 2010:63). Olsson Jers (2010:64) påpekar att lärare till skillnad från förlagsredaktörer inte är tränade på att överblicka större textmängder. En följd som detta får i responsarbetet är att lärare upplever respons på lokal nivå som lättare än respons på global nivå (ibid). Den utveckling som både skribenter och bedömare

genomgår börjar därför med ett detaljfokus som så småningom övergår till ett mer övergripande textarbete där alla delasppekter kan hanteras samtidigt (Hoel 2001).

Dessa olika nivåer i skrivandet har Hillocks (1987) beskrivit och skapat en modell för. Hans tanke är att skrivande är en mycket komplex uppgift som innebär kunskap på olika nivåer. Den modell som han har skapat för att illustrera de olika delprocesser som ingår i skrivandet pekar ut aspekter som skrivandets syfte, kunskap om innehåll, ord- och teckennivå samt redigering. Hoel (2001:28) har utifrån Evensens (1997) teori om lokalt och globalt fokus samt Hillocks (1987) modell skapat en modell, som schematiskt visar de abstraktionsnivåer och de kognitiva förutsättningar som krävs i arbetet med olika textnivåer.

Hoel (2001) skildrar skribentens textarbete på olika plan och åskådliggör i denna skildring vad som karaktäriserar nybörjarskribenter respektive erfarna skribenter. De språkliga nivåerna i hennes tankemodell kan emellertid även användas av lärare för att analysera elevtext. Hoel (2001:214) betonar nämligen värdet av att lärare använder sig av kunskap om olika textnivåer i sin respons på elevtexter. Med en medvetenhet om samtliga textnivåer kan textens globala nivå lättare uppmärksammas i såväl instruktioner som respons (ibid.). Textens globala nivå kan alltså få mer uppmärksamhet med relativt enkla medel. Också Wallace och Hayes (1991) visar att förmågan att revidera en text på global nivå kan förbättras markant genom en kort instruktion som gör att skribenter kan utnyttja den kunskap de redan har om denna nivå – kunskap som annars kanske inte skulle tillämpas (Wallace & Hayes 1991).

Textnivåerna har med olika konkretion att göra. Det är förvisso lätt att uppfatta en sådan modell som hierarkisk även vad gäller betydelse för skriftlig kommunikation. En följd av en sådan uppfattning kan vara att globala nivåer betraktas som mer eftersträfvansvärda än lokala nivåer. Det är emellertid viktigt att förstå betydelsen av samtliga textnivåer i funktionellt skrivande. I texter där någon nivå – oavsett vilken – brister, störs kommunikationen. Det betyder att en (på global nivå) väl kontextanpassad text likväl ger ett icke önskvärt intryck på läsaren om det förekommer särskrivningar, stavfel och grammatiska normbrott (på lokal nivå). Inte heller fungerar en text som är korrekt på den lokala nivån och som är anpassad till kontexten, såvida inte innehållet också har organiserats på ett begripligt sätt (på mellanliggande nivå). Likaledes kan en text som är korrekt på det lokala planet och som också är välstrukturerad trots allt få icke önskvärd effekt om den inte anpassas efter sitt sammanhang. De lokala, mellanliggande och globala textnivåerna samverkar alltså till en text som i sin helhet ger avsedd effekt på läsaren. Således betraktas här samtliga nivåer som erforderliga för funktionellt skrivande.

Eftersom textnivåerna är beroende av varandra får omarbetning på de olika nivåerna följas av varierande omfattning för de andra nivåerna. Ändringar på lokal nivå är lättast att göra eftersom det inte påverkar de övre nivåerna i nämnvärd omfattning. När textens globala nivåer ändras kan det emellertid få genomgripande konsekvenser för såväl lokala som mellanliggande nivåer i texten (Hoel 2001:219).

Detta att uppmärksamma textaspekter på olika abstraktionsnivå är således betydelsefullt i allt textarbete. Eftersom insikter om samtliga nivåer behövs i ett funktionellt skrivande, behöver eleverna uppmärksammas på dessa. Då kan de nämligen bygga och revidera texter på ett medvetet sätt.

2.3.2 Diskurser om skrivande och skrivundervisning

Det finns olika sätt att tala om skrivdidaktik. Detta visar Roz Ivanič i artikeln ”Discourses of Writing and Learning to Write” (2004), där hon utifrån ett mångårigt analysarbete beskriver sex diskurser om skrivande och skrivundervisning. Avsikten är att tillhandahålla en analysstruktur för forskare som vill studera skrivdidaktiska diskurser, exempelvis i läromedel, styrdokument eller intervjuer med lärare. Diskurserna definieras som ”constellations of beliefs about writing, beliefs about learning to write, ways of talking about writing, and the sorts of approaches to teaching and assessment which are likely to be associated with these beliefs” (Ivanič 2004:224).

Utifrån en modell av språk i flera nivåer, visar Ivanič hur olika förhållningssätt och sätt att tala om skrivande och skrivundervisning – diskurser – fokuserar på olika aspekter av text: textstruktur, kognitiva processer, språkhändelsen eller den sociokulturella (och politiska) kontexten. De olika diskurserna utgår därmed från den språkliga nivå som främst fokuseras, och Ivanič menar att dessa diskurser kan och bör anpassas beroende på studieobjekt. Redogörelsen erbjuder en analysstruktur vad beträffar uppfattning om språk, skrivande, hur man lär sig skriva samt inställning till skrivundervisning och textbedömning. De sex skrivdiskurser som beskrivs är färdighetsdiskursen, kreativitetsdiskursen, processdiskursen, genrediskursen, diskursen om sociala praktiker samt den sociopolitiska diskursen². Dessa beskrivs översiktligt nedan.

Färdighetsdiskursen innebär ett snävt fokus på den skrivna texten och uttrycker ett förhållningssätt där skrivande handlar om att tillämpa språkliga mönster och regler. Felfri stavning, korrekt meningsbyggnad och textstruktur

² Här används samma översättning som även återfinns hos Liberg (2009) och Randahl (2011).

ses som bra skrivande. Undervisningen koncentreras till språkliga färdigheter som stavning, interpunktion och meningsbyggnad.

I kreativitetsdiskursen fokuseras innehåll och stil snarare än form. Det uppfattas som viktigt att uttrycka sig kreativt. Undervisningen blir därmed till stor del implicit; genom att skriva och ta del av andras skrivande utvecklas eleven som skribent.

Språkhändelsen i sig, alltså själva skrivandet, är det centrala i processdiskursen. I denna diskurs råder uppfattningen att eleven för att lära sig skriva behöver lära sig processer för textskapande. Undervisningen är huvudsakligen explicit och består av praktiska arbetsprocesser.

I genrediskursen uppmärksammas språkhändelsen och texten. Undervisningen sker explicit genom att läraren visar måltexttypen som ska skrivas. Avsikten är att eleven ska kunna lära sig språkliga karaktärsdrag i olika texttyper och sedan reproducera dem för att möta specifika syften i specifika kontexter.

I diskursen om sociala praktiker betraktas skrivande som kommunikation i en social kontext, varför texten och skrivprocessen inte kan skiljas från den sociala interaktionen som helhet. Skrivinläring sker implicit genom deltagande i socialt situerade språkhändelser där meningsfulla sociala mål uppfylls.

Den sociopolitiska diskursen har fokus på skrivandets kontext och vilka konsekvenser skrivandet får för individen. Grundtanken är att skrivande och språk formas av sociala maktrelationer och att skrivandet får konsekvenser för skribenten. Skrivundervisning utifrån detta synsätt innehåller ofta explicit undervisning om skrivandets konsekvenser.

Ivanič poängterar att en allsidig skrivundervisning kan förena förhållningssätt från samtliga diskurser, trots motsättningar och spänningar dem mellan (Ivanič 2004:220). Delar från samtliga behövs också för att möta de krav som finns i de styrdokument som skapar villkor för gymnasieskolans skrivundervisning (se Skolverket, 2011).

3 Bakgrund och tidigare forskning

För att förstå vad en skrivdidaktisk kunskapsbildning innebär måste man också förstå de krav och villkor som gäller för skrivundervisning. En bild av de ramar som gäller för skrivande inom gymnasiet framträder i läroplanens beskrivning av svenskämnet (se Skolverket 2011). En sådan bild är emellertid inte tillräcklig för den som vill förstå skrivundervisningens komplexitet. I detta kapitel presenteras därför – förutom en övergripande skildring av skrivande i gymnasiets svenskämne enligt GY11 – forskning om skrivande och skrivundervisning i gymnasieskolan och de villkor som gäller för dessa verksamheter.

Skrivdidaktisk kunskapsbildning är också i allra högsta grad kopplad till lärarutbildningens uppbyggnad. Av den anledningen ges i avsnitt 3.3 en översikt över delar i lärarutbildningen som är särskilt betydande för att utveckla en ämnesdidaktisk kompetens, nämligen ämnesstudier, ämnesdidaktiska studier och verksamhetsförlagd utbildning (VFU). Därutöver presenteras i avsnitt 3.4 forskning om kunskapsbildning i lärarutbildningen och den första tiden som lärare. Där redogörs för hur olika faktorer och villkor i lärarutbildning och läraryrket enligt tidigare forskning kan gynna eller missgynna en skrivdidaktisk kunskapsbildning.

3.1 Skrivande och textarbete i gymnasieskolans svenskämne enligt GY11

Skrivandet är och har alltid varit en central del av svenskundervisningen. I de styrdokument som idag gäller för gymnasieskolans svenskämne (Skolverket 2011:160ff) är detta särskilt tydligt. Där framgår att elevernas skriftliga kommunikationsförmåga samt förmåga att arbeta med texter ska utvecklas. Den undervisning som ges ska vara ett stöd som ger eleverna ”möjlighet att bygga upp en tillit till sin egen språkförmåga” och att de ska ges möjlighet att ”tillägna sig de språkliga redskap som krävs för vardags- och samhällsliv”. Eleverna ska också i svenskundervisningen få möjlighet att ”utveckla sådana kunskaper om [...] skriftlig kommunikation som behövs i arbetslivet och för vidare studier” (Skolverket 2011:160). I ämnesplanen står det formulerat att svenskundervisningen ska erbjuda ”rikliga tillfällen [...] att skriva” samt att eleverna ska få möjlighet att ”värdera andras [...] texter” och ”bearbeta sina egna [...] texter, efter egen värdering och andras råd”. Undervisningen ska leda till att eleverna utvecklar

Kunskaper om språkriktighet i text samt förmåga att utforma [...] texter som fungerar väl i sitt sammanhang. (Skolverket 2011:160)

Kunskaper om den retoriska arbetsprocessen, dvs. att på ett strukturerat och metodiskt sätt planera och genomföra [...] skriftlig framställning som tar hänsyn till syfte, mottagare och kommunikationssituation i övrigt. (Skolverket 2011:161)

I det centrala innehållet för den gymnasiegemensamma kursen Svenska 1 anges att undervisningen ska innehålla

Skriftlig framställning av texter för kommunikation, lärande och reflektion. Språkriktighet, dvs. vilka språkliga egenskaper och textegenskaper i övrigt som en text bör ha för att fungera väl i sitt sammanhang.

Argumentationsteknik och skriftlig framställning av argumenterande text. (Skolverket 2011:162)

Bearbetning, sammanfattning och kritisk granskning av text. Citat- och referatteknik. (Skolverket 2011:162)

Det som specifikt gäller skrivande i kunskapskraven för betyget A i Svenska 1 är att

Eleven kan skriva argumenterande text och andra typer av texter, som är sammanhängande, begripliga och väldisponerade samt anpassade till syfte, mottagare och kommunikationssituation. Dispositionen i den skriftliga framställningen är tydligt urskiljbar. Eleven kan i huvudsak följa skriftspråkets normer för språkriktighet och språket är varierat och innehåller goda formuleringar. (Skolverket 2011:164)

I kursen Svenska 2, som är en gymnasiegemensam kurs för de högskoleförberedande programmen, uppges följande centrala innehåll beträffande de delar som kan relateras till skrivande: Undervisningen ska behandla

Uppbyggnad, språk och stil i olika typer av texter samt referat och kritisk granskning av texter. Skriftlig framställning av utredande och argumenterande texter. Normer och stildrag som hör till dessa texttyper. (Skolverket 2011:169)

För betyget A i samma kurs ställs följande krav vad gäller skrivande:

Eleven kan med säkerhet samla, sovra och sammanställa information från olika källor och kan med utgångspunkt från detta skriva utredande och

argumenterande texter som är sammanhängande och väldisponerade. [...] Texterna är anpassade till syfte, mottagare och kommunikationssituation. Eleven kan tillämpa regler för citat- och referatteknik och följer i huvudsak skriftspråkets normer för språkriktighet. Språket är träffsäkert, klart och varierat och innehåller goda formuleringar. (Skolverket 2011:171)

I kursen Svenska 3, som också den är gymnasiegemensam kurs för högskoleförberedande program, anges följande som centralt innehåll:

Viktiga generella drag som rör disposition, språk och stil i texter av vetenskaplig karaktär. (Skolverket 2011:176)

Skriftlig framställning som anknyter till den vetenskapliga texttypen och som behandlar någon aspekt av svenskämnet. (Skolverket 2011:176)

Kunskapskraven för betyget A i Svenska 3 skildrar det som rör skrivande på detta sätt:

Eleven kan med säkerhet samla, sovra och sammanställa stora mängder information från olika källor och skriver med utgångspunkt från detta texter av vetenskaplig karaktär och andra texter. Texterna är sammanhängande och väldisponerade. Texterna är dessutom väl anpassade till syfte, mottagare och kommunikationssituation. Eleven kan värdera och granska källor kritiskt, tillämpa regler för citat- och referatteknik samt i huvudsak följa skriftspråkets normer för språkriktighet. [...] Språket är träffsäkert, klart, varierat och överlag välformulerat. (Skolverket 2011:178)

Det framgår av dessa formuleringar att aspekter från lokal till global nivå beträffande såväl undervisning som bedömning av elevens texter finns framskrivna. Fokus ligger på samtliga nivåer redan i den gymnasiegemensamma kursen Svenska 1.

I de rådande styrdokument som gäller för gymnasieskolans svenskämne uttrycks alltså ett uttalat fokus på skrivande av olika texter, vilket får följd för svensklärares skrivundervisning (Wirdeńs 2013:83). Av denna anledning och med tanke på skrivandets måńgfacetterade natur, måste skrivundervisning inbegripa arbete med olika sorters texter och också riktas mot olika textnivåer och aktiviteter (Hoel 2001; Ledin et al. 2013) för att eleverna ska uppnå de kunskapskrav som är faststållda. Det betyder även att svensklärare behöver utvecklade kunskaper inom dessa områden men också kunskaper om hur man planerar och genomför en undervisning som leder till att eleverna utvecklar sitt skrivande på samtliga nivåer.

Läroarbilden får emellertid inte begränsas till de aktuella styrdokument som gäller för skolan. Den måste kunna utbilda för olika krav och ämnessyner. Den måste också kunna granskas och värderas på en mer generell nivå än en specifik läroplan tillåter. Därför ska den skildring som ges ovan endast ses som ett exempel på hur statligt fastställda krav på skrivundervisning kan se ut.

3.2 Skrivande och skrivundervisning i gymnasieskolan

För att förstå vad läroarbilden i svenska förbereder för är det nödvändigt att gå längre än till ämnesplanens formuleringar om skrivande. De syften och krav som där anges är visserligen högt ställda, men dessa texter skildrar ändå inte skrivundervisningen villkor och komplexitet. I detta avsnitt presenteras därför en bild av skrivande och skrivundervisning i gymnasieskolan utifrån tidigare forskning. Det som främst fokuseras är de möjligheter och dilemman som karaktäriserar skolskrivandet.

3.2.1 Skolskrivandets kommunikativa villkor

Skrivande handlar i grunden om att kommunicera ett innehåll. Detta kan göras på många olika sätt, vilket också ger goda möjligheter att anpassa texter till olika situationer och mottagare. Att eleverna utvecklar en sådan förmåga att kommunicera på ett anpassat sätt i olika sammanhang betraktas som centralt av gymnasielärare (Bergström 2007:165). Trots detta tycks skrivandet i skolans svenskämne till största del handla om färdighetsträning. Detta visar sig bland annat i Lotta Bergmans avhandling *Gymnasieskolans svenskämnen* (2007), där det framgår att skrivandet i gymnasieskolans svenskämne har en benägenhet att utgöra kunskapskontroll – och därmed betygsunderlag – snarare än att vara ett funktionellt skrivande (Bergman 2007:98). Om detta är en rättvis bild innebär det att skrivandets villkor inte är desamma i skolans svenskämne som i arbets- eller samhällslivet. Detta är i så fall problematiskt, och skolskrivandets problematik har delvis att göra med förutsättningar för (autentisk) kommunikation i verkliga kontexter som är svåra att möta i skolan. Bergmans bild av skolskrivandet stöds av Pia Andersson (2011:128), som i sin licentiatavhandling visar att elever löser uppgifter snarare än skriver texter och att deras förhållningssätt till skrivandet därmed blir instrumentellt. Skrivundervisningen kan också rubriceras som ”katalogartad”, och skrivuppgifter kan beskrivas som ”isolerade öar” som tillsammans inte lyckas bygga upp en helhet och som heller inte leder till skrivutveckling i nämnvärd grad (Norberg Brorsson 2007:195).

Att skrivandet i skolan främst har andra syften än ett kommunikativt sådant konstaterar Catharina Nyström (2000:50), som jämför skolskrivandets kommunikativa villkor med skrivande i andra kommunikationssituationer. Då skolskrivandet i hög grad handlar om att klara en skoluppgift kan det snarast ses som en *imitation* av ett kommunikativt skrivande (Nyström 2000:234). Det är emellertid särskilt inom svenskämnet som skrivandet är konstlat, menar Nyström (2000:237), då skrivundervisningen handlar om att öva skrivande i sig medan skrivande i andra ämnen handlar om att öva på att skriftligt förmedla ett innehåll. Det skrivande som sker i skolans svenskämne riskerar därmed att bli relativt obrukbart utanför skolkontexten, och Nyström kallar följaktligen ett flertal av de genrer som skrivs i gymnasiet – berättelsen, den utredande uppsatsen och faktaredovisningen – för ”skolinterna” (Nyström 2000:232f). Dessa beskrivs av Nyström som otydliga genom att de har ”svagare genrekaraktär” – deras struktur diskuteras inte, och de karaktäriseras av svagt definierade syften och mottagare, vilket följaktligen leder till låg genremedvetenhet bland eleverna (ibid.).

För att skapa texter som fungerar i sitt sammanhang krävs tydliga syften och mottagare. Av den anledningen menar Freedman (1994:205) att skrivundervisning ska ske i eller nära den kontext som skrivandet riktas till. Det betyder, enligt Freedman, att skrivandet inom en viss genre inte får tränas med alltför stort tidsavstånd till den verksamhet man övar inför och att skrivandet allra helst ska ske i den kontext och i de verksamheter där genren i fråga kommer att användas. De bästa förhållandena för skrivutveckling skapas nämligen när skrivträningen sker *inom* den autentiska verksamhet som man övar för (ibid.). Detta innebär emellertid ett dilemma för skolskrivandet, eftersom skrivandet sker utanför de kontexter som är målet för övningen.

Det övergripande problemet med det dekontextualiserade skrivande som sker i skolan är därmed att det blir del av en annan kontext är den tänkta. Det främsta hindret ligger i att eleven som relativt oerfaren skribent måste försöka leva sig in i en annan och många gånger främmande kontext. En sådan problematik som följer med när elever ska skriva utanför den aktuella kontext där de befinner sig illustreras av Pia Andersson (2011):

Skolan som naturlig miljö bör dock problematiseras, då mycket av det som sker där är ”på låtsas” och en förberedelse för ”något annat” som ska komma sedan. Elever kan få uppgifter i stil med ”skriv som om du sökte ett arbete på Ysjukhuset”. De förväntas låtsas vara någon de inte är och uttala sig som om de var denne. Samtidigt är skolan ungdomarnas naturliga, autentiska, vardagliga miljö där de gör fyller sina egna syften och går att studera som en naturlig miljö. (Andersson 2011:24)

Skolskrivandet skulle alltså behöva handla mer om att låta eleverna skriva texter på den äkta kommunikationens villkor – texter som betyder något för dem på riktigt – så att skrivträningen får handla mer om att utveckla sitt funktionella skrivande och mindre om att utmana sin fantasi gällande hur andra människor i andra situationer skulle kunna tänkas skriva. Det kan nämligen vara tillräckligt svårt för gymnasieelever att föreställa sig hur de språkligt ska kunna anpassa sina texter till vissa läsare över huvud taget (Folkeryd 2006:161).

Det finns också fler övergripande dilemman vad gäller skolskrivandet. En grundläggande utgångspunkt för skriftlig kommunikation är exempelvis att det råder ett symmetriskt förhållande mellan läsare och skribent (Hoel 2001:36), men en stor del av den skrivning och läsning som sker i skolan präglas av ett asymmetriskt förhållande där makt och dominans är ojämnt fördelade mellan skribent och läsare. När läraren ska bedöma elevernas texter skriver eleverna i hög grad på lärarens premisser. Det leder till att de förväntningar som eleven tror att läraren har på texten påverkar skrivandet. Läraren, å andra sidan, läser inte texten som privatperson och på elevens premisser utan på de premisser som gäller för uppgiften ifråga och utifrån de normer som generellt gäller för modersmålsämnet, vilket i sin tur bestäms av yttre förhållanden som centralt utformade bedömningskriterier (Hoel 2001:36f). Skolskrivande sker alltså inte heller på detta plan på samma villkor som skrivande i en autentisk kontext.

Dagens skola kännetecknas enligt det som står framskrivet i styrdokumentet framför allt av en funktionell språksyn som utgår från tanken att kommunikation i meningsfulla sammanhang leder till ett utvecklat språk (Palmér 2008:9). Anne Palmér efterfrågar därför autentiska kommunikationssituationer i svenskämnets skrivundervisning:

Eleverna ska tala och skriva i kommunikationssituationer där det de säger och skriver har en mening utöver själva övningen, t.ex. att informera om något eller att övertyga om en åsikt. I den autentiska kommunikationssituationen ingår verkliga mottagare. Någon eller några ska ha utbyte av det eleven säger eller skriver. (Palmér 2008:9)

Palmér skriver här fram hur den meningsfulla och funktionella kommunikationen bör utgöra en kärna i skrivundervisningen.

Behovet av eller bristen på autentisk kommunikation i skrivundervisningen berörs av flera. Exempelvis anger Östlund-Stjärnegårdh (2002:192) som mål för skrivundervisningen att eleverna ”med självförtroende kan delta i det svenska samhällets skriftliga offentlighet” genom att skriva brev till

myndigheter, föreningsprotokoll och så vidare. Lotta Bergman menar av samma anledning att eleverna för att förbättra sin skrivförmåga behöver ”’använda’ språket i autentiska situationer och i förhållande till ett innehåll som känns verkligt och viktigt för dem att kommunicera om” (2007:165). Bergman menar att språkutvecklingen skulle gynnas om svenskämnets syfte istället blir att ”skapa mening i förhållande till ett innehåll”; svenskämnet bör av denna anledning ägna sig mer åt ”språk i bruk” och fokusera mindre på ”språkfärdigheter” (2007:333). Detta innebär att skrivandet i svenskämnet är en utmaning för svenskläraren. Naturligtvis kan inte skrivandets kommunikativa villkor tillgodoses på bekostnad av språklig utveckling på lokal nivå, då också detta behövs för en fungerande kommunikation, men det är betydligt svårare att öva på äkta kommunikation i ett klassrum än att i samma kontext öva på språkliga strukturer på lokal nivå.

Sammanfattningsvis kan det konstateras att språket i och utanför skolan förvisso är samma företeelse och tillhör samma språkliga verklighet men inte delar samma villkor (Mehlum 1995:61, Nyström 2000:57). Därför spelar synliggörandet av språkets funktion i text och samhälle en viktig roll i skrivundervisningen (Mehlum 1995:61). Det betyder att svenskläraren måste hjälpa eleverna att se hur olika språkliga uttryck och strukturer får olika effekt i texter.

3.2.2 Vad leder till skrivutveckling? Effekten av olika skrivundervisningsfokus

Det råder delade meningar om vad skrivandet i svenskämnet främst ska inriktas mot och vad som leder till skrivutveckling (Blåsjö 2006/2010:77). Detta avspeglas i olika arbetssätt och aktiviteter i skrivundervisningen. I det följande skildras vad som sägs om detta i ett forskningsurval med relevans för studien. Utgångspunkten är en övergripande fråga om vilka effekter som följer olika fokus i skrivundervisningen. Områden som kommer att beröras är undervisning om språk, text och kommunikation samt om skrivande och läsning.

Traditionell grammatikundervisning och dess effekt på skrivutvecklingen

Forskning om skrivande och skrivundervisning ger skiftande bilder av vad som leder till ett utvecklat skrivande. En bärande tanke som emellertid lyfts av många är att skrivutvecklingen förutsätter en metaspråklig förmåga (se exempelvis Blåsjö 2006/2010:77, Nyström 2000, Parmenius Swärd 2008). I detta sammanhang fastställer Jan Anward (1983) att elever behöver bli medvetna om den språkliga förmåga de har. Eleverna måste lära sig att analysera vad de gör med språket, och i det arbetet är det viktigt att utgå från elevens eget språkbruk, menar Anward (1983:144).

I undervisning om språket nämns ofta grammatik. Också Anward (1983) anknyter till grammatiken. Emellertid visar han skillnaden mellan två olika typer av grammatiska regler, som har betydelse för hur grammatikarbetet kan genomföras för att en skrivutveckling ska kunna ske. Dessa olika regler kallar han för A-regler och B-regler. A-reglerna är omedvetna och används av språkbrukaren för att meddela sig språkligt. Dessa lärs genom kommunikativa aktiviteter ”genom att lyssna, läsa, prata och skriva” (s. 161). B-reglerna, som har en beskrivande och reglerande funktion, är däremot explicit inlärd. Dessa kan bidra med en metaspråklig medvetenhet men kan inte leda till utvecklade A-regler. Språkutveckling sker därför inte genom grammatikundervisning, framhåller Anward (1983:156f). En tolkning av detta är vi genom naturlig språksocialisation utvecklar något som skulle kunna kallas för en inre grammatik eller språkkänsla. Denna språkkänsla använder vi när vi kommunicerar. Enligt Anwards beskrivning kan emellertid inte den inre grammatiken förändras av medvetet inlärd deskriptiva grammatikregler, varför ett språkutvecklande arbete bör innehålla rikliga möjligheter till möte med skrivna texter snarare än att fokusera explicit grammatikundervisning. Anward framhåller å andra sidan att en grammatisk medvetenhet kan ”ligga till grund för en förändrad praktik” (Anward 1983:161). Detta tolkas här som att skrivundervisningen med fördel kan ha inslag som fokuserar på grammatik men att den traditionella grammatikundervisning som innebär regler inte ger någon positiv effekt på skrivandet. I ett aktivt textarbete finns nämligen goda möjligheter att arbeta med grammatisk medvetenhet på annat sätt.

Grammatikundervisningens plats i skrivundervisningen är emellertid omdebatterad. Stephen Krashen (1984) betonar att forskare har avskrivit grammatikens betydelse för skrivutveckling och hävdar att elevernas skrivande skulle förbättras avsevärt om den tid som skulle ha lagts på grammatikundervisning istället läggs på läsning (Krashen 1984:12). Krashen (1993:27) för en argumentation om att explicit skrivundervisning (direct instruction) i bästa fall kan ge ett mycket begränsat bidrag till skrivutveckling. Det finns exempel på detta från en nutida svenskundervisning. I Birgitta Norberg Brorssons studie (2007:196) visade det sig nämligen att hantering av skilletecken inte förändrades bland de elever som ingick i hennes studie trots genomgångar om interpunktion. Krashen menar dock att explicit undervisning om sådana aspekter inom interpunktion, grammatik och stavning som stör läsaren (och som inte ens alla drivna läsare har tillägnat sig) kan ingå i skrivundervisningen (Krashen 1993:33), men att en överdimensionerad grammatikundervisning kan skada skrivprocessen (Krashen 1984:35). Det är alltså avgörande *hur* man arbetar med språket i skolan och hur framträdande språket i sig blir i skrivandet.

Alla nöjer sig dock inte med att fastställa grammatikens låga effekt på skrivutvecklingen. Hillocks (1986:248) hävdar till och med att traditionell grammatikundervisning kan påverka elevers skrivande negativt beroende på hur undervisningen utformas; ett alltför strikt fokus på språkets struktur och korrigering av grammatiska felaktigheter har visat sig leda till sämre texter (ibid.). Detta skulle innebära att grammatiken inte bör hanteras som ett isolerat fenomen utan utifrån språkets funktion.

Kanske det avgörande i grammatikdebatten handlar om att språket måste ses som en helhet och därmed inte bör presenteras fragmentariskt. Detta låter Mehlum (1995) förstå:

Språkdelarna får ett funktionsvärde först då de utgör byggstenar i heltexter och i kommunikationssituationer. Det viktigaste övningsområdet i språkhjälpen är kommunikation och heltext. Att behärska skriftspråket är åtminstone delvis att vara medveten om delarnas funktioner och att kunna sätta in dem i en kommunikativ och textmässig helhet. Språkhjälpen går också ut på att låta eleverna konkret upptäcka vilket bruksvärde språkdelarna har, när de läser och skriver heltexter. (Mehlum 1995:62)

Det som Mehlum här lyfter fram är heltexten, kommunikationens funktion och värdet i att ställa de språkliga delarna i relation till denna helhet. I analogi med detta framhäver Anward (1983) vikten av att språket i sig inte blir målet med undervisningen utan att det används som ett *medel för att kommunicera*. Anward lyfter alltså kommunikationens roll i skolans språkutveckling (i kontrast till språket i sig):

Språkkunnande är ju inget självändamål. Språket är ett medel för att kommunicera med andra och för att ge en struktur åt sin erfarenhet av sig själv, andra och naturen. På samma sätt som man lär sig simrörelser för att kunna hålla sig flytande och ta sig fram i vattnet, lär man sig språkets regler för att kunna greppa verkligheten och fungera tillsammans med andra människor. I simskolan ser man inte på simrörelserna som ett självändamål. Varför skall man då se språkkunskandet som ett självändamål i skolan? (Anward 1983:144)

Anward jämför skolans språkarbete med simskolans undervisning, där skilda rörelse lärs ut var för sig men i syfte att samverka för ett övergripande mål – att hålla sig flytande. På samma sätt är det rimligt att skrivundervisning på ett övergripande plan främst handlar om att utveckla förmågan till kommunikation – inte om att utveckla språkkunskaper i sig, menar Anward (1983:143). För detta övergripande ändamål kan emellertid språkkunskaper användas.

Effekten av skrivande och läsning i skrivundervisningen

Om inte ett grammatikinriktat språkarbete ger bättre texter, vad är det då som kan leda till skrivutveckling i skolan? Här talar forskningen om olika vägar. Det ligger nära till hands att se skrivande i sig som en framgångsfaktor. Men att skrivförmågan utvecklas av att skriva är inte säkert. Detta fastslår Krashen (1993:28), som hävdar att skrivande kan tillägnas utan undervisning och att ett ökat skrivande inte vanligtvis ger ett bättre skrivande. Att skriva en sida om dagen hjälper inte skrivutvecklingen, menar Krashen. Skrivandet är däremot bra för vår tankar, eftersom det abstrakta blir klarare när vi skriver (Krashen 1993:31f).

Viss forskning visar att den aktivitet som påverkar läsningen mest är läsning (se exempelvis Krashen 1984:4, Krashen 1993, Bergman-Claeson 2003:31). Enligt Krashen (1993:27) pekar en betydande andel forskning på läsning som det främsta redskapet för skrivutveckling. Han argumenterar för att vi utvecklar skriftspråket genom läsning och inte genom undervisning (instruction). Å andra sidan hävdar han samtidigt att läsning inte kan utveckla skriften gränslöst utan att förbättringarna efter en viss punkt beror på andra aspekter som fantasi och logik (Krashen 1993:32). Skrivandet förbättras också troligen olika mycket beroende på *vad* vi läser (a.a. s. 33).

Men vilken roll har då svenskläraren om skribenten själv via läsning kan tillägna sig genrer och öka sin skrivförmåga? Denna fråga ställer Bergman-Claeson (2003:31f). Till viss del besvaras den av Aviva Freedman (1994:200), som visserligen hävdar att explicit skrivundervisning saknar verkan men ändå framhåller lärarens roll i skrivundervisningen. Ett viktigt uppdrag för läraren är, enligt Freedman, att skapa goda villkor för skrivandet. Ett exempel på ett sådant uppdrag är att ge eleverna möjlighet till läsning (ibid.). Skrivinläring sker nämligen enligt Freedman (1994) implicit genom insocialisering, alltså genom att möta och samtidigt skriva en viss typ av texter.

Korrigerings och annan respons - positiva och negativa effekter

Det som av många lärare upplevs som det svåraste i skrivundervisningen är att ge respons på elevtexter (Evensen et al. 1991:58). Emellertid är responsen en av skrivundervisningens mest centrala delar, även om det i olika tider har rått olika mening om vad en sådan ska innehålla och hur den kan göras. Under mitten av 1900-talet fick, enligt Bergman-Claeson (2003:24), bilden av svenskläraren som en "korrigerande normväktare" starkt fäste genom Skolöverstyrelsens skrift *Anvisningar för rättande och bedömande av svenska*

*uppsatser*³. Denna uppfattning av svensklärarens uppdrag lever i viss grad vidare. Bergman-Claeson (2003:23) beskriver nämligen hur lärare fortsatt talar om *rättning* trots nya lärargenerationer, lärarutbildningstraditioner och en etablerat processinriktad skrivundervisning. Det sätt på vilket dagens lärare ger respons framställs därmed av Bergman-Claeson enligt följande: ”Lärarna följer alltså, föga förvånande, den traditionella, produktorienterade skrivundervisningens rättningstradition där de själva är förvaltare av kunskapen om vad som är rätt och fel” (2003:22). Svenskläraren bör förvisso ha kunskaper om språknormer, men detta kan tolkas som att Bergman-Claeson tar avstånd från en korrigeringsskylt som tar överhanden i skrivundervisningen. En skrivundervisning med fokus på det korrekta har också visat sig få negativa konsekvenser för elevernas skrivande i form av sänkt självförtroende och minskad skrivlust (se Parmenius Swärd 2008).

Också i undersökningen *Gymnasistsvenska* (1977:228) beskriver Tor G. Hultman och Margareta Westman hur många gymnasielärare ”lägger större vikt vid att korrigera förhållandevis enkla fel, t.ex. stavfel och interpunktionsfel, än vid att påpeka djupare liggande, allvarliga brister”. De tar emellertid själva avstånd från en enbart korrigeringssyn på skrivande:

Skrivsyntax’ arbete har varit inriktat på att finna de positiva språkdragen i goda framställningar. Vi tror nämligen att det är förtjänsterna som gör en text värd att läsa – inte avsaknaden av fel. En dålig eller medelmåttig text blir inte bra genom att felen tas bort. Bristerna ligger djupare än så. Och omvänt är de goda sidorna i en fängslande framställning mer värda vår uppmärksamhet än eventuella fel. (Hultman & Westman 1977:227)

Det som Hultman och Westman efterfrågar är alltså en fokusförskjutning från det felaktiga till det som ger texten god kvalitet. Bergman-Claeson (2003) är med andra ord inte ensam om att ta avstånd från en strikt korrigeringssyn på skrivundervisning. Respons på text behöver därför, utifrån detta sätt att betrakta skrivundervisning, göras med omsorg. I analogi med detta ger Mehlum (1995:127) tre kriterier för ”inlärningsbefrämjande” lärarrespons: den ska vara ”vägledande, inte vilseledande” samt ”problemfokuserad och leda in eleven på det spår där riktiga lösningar finns”. Den ska också vara ”precis, sann och konkret, gärna också områdesspecifik”. Vad som i enlighet med Mehlum bör eftersträvas i responsarbetet tycks alltså vara tydlighet, medvetenhet, funktionalitet och ett övergripande lösningsfokus. Utifrån ett sådant synsätt räcker det inte att korrigera fel.

³ Bergman-Claeson (2003:24) uppger att den första upplagan trycktes 1944, den andra 1955 och den tredje 1961. Dessa anges vara i stort sett överensstämmande.

Respons kan – beroende på när i processen och hur den ges – leda till ett utvecklat skrivande. Stephen Krashen (1984:11) visar ett viktigt resultat i detta sammanhang: Responsen ger ingen effekt i en slutprodukt utan endast i utkast under en skrivprocess. Att korrigera fel i en slutversion är alltså inte skrivutvecklande (Krashen 1984:11). Det betyder att responsen kan vara ett hjälpmedel för eleverna i arbetet att förbättra sina texter, men att respons efter att texten har lämnats in saknar effekt, eftersom eleverna sedan inte går in och bearbetar den och därmed förlorar en möjlighet till skrivutveckling. Det verkar därmed viktigt *när* i skrivprocessen responsgivningen görs.

Det har också betydelse *hur* responsen ges. Krashen (1984:11) påpekar visserligen att responsens innehåll, omfattning och placering inte spelar någon roll, men trots det bör responsens kommunikativa villkor diskuteras. Den respons som ges har nämligen en tendens att bli monologisk snarare än dialogisk (Kronholm-Cederberg 2009:298f). Det finns därmed stor risk att lärarens röst är den som dominerar och att eleven inte ser någon möjlighet till förhandling – särskilt då responsen ofta ges efter en avslutad skrivprocess. Snarare uppfattar eleverna responsmarkeringar i texten som påpekanden av brister och fel, varpå de förlorar känslan av att äga sin text. Detta leder på sikt till att elever ”levererar” snarare än skapar text (ibid). Det är däremot angeläget att lärare ger respons på elevernas texter, anser Maria Westman (2009), eftersom responsen är ett viktigt redskap för elevens inställning till skrivandet. Utan respons är det lätt att en ”göra-kultur” framväxer, där eleven skriver strategiskt för att få betyg (Westman 2009:189).

Korrigerig och rättning av text bör ses som någon form av respons. Mehlum (1995:47) menar dock att skrivandets komplexitet och olika nivåer gör det omöjligt att hantera texter på ett korrigerande sätt; vissa aspekter kan nämligen inte rättas:

Den traditionella rättningen var inriktad på alldeles för få språknivåer och skrivkoder. Det finns mycket i språket och i texterna som är så mångsidigt och så motsägande att det är svårt att inlemma det i en dimension som enbart rör rätt och fel. Det finns så många valmöjligheter och så många språknivåer, men en rättning efter ”rätt–fel” utgår ofta från att det bara finns en enda form av rättning. En sådan rättning kunde sällan fånga upp eller finna bedömningsmetoder för de icke-språkliga skrivkoderna och de icke-språkliga determinanterna i skrivutvecklingen. Det går ju inte (i termer av rätt och fel) att *rätta* mottagarmedvetenhet, ämnesutveckling och tematisering, även om vi i en text kan se att mottagarmedvetenheten och ämnesbehandlingen har uppenbara brister. (Mehlum 1995:47)

Som citatet visar är skrivandet långt mer komplext än vad en dikotom uppdelning i rätt och fel kan uppvisa.

Det är emellertid inte enbart uppdelningen i rätt och fel som blir ett problem i responsgivning och bedömning av elevers texter. Det råder också obalans mellan kommentarer som lyfter fram förtjänster och sådana som lyfter fram brister i dessa texter. Detta framgår av Östlund-Stjärnegårdhs (2002), avhandling *Godkänd i svenska?* där gränsen för betyget Godkänt utifrån elevers texter undersöks. Hennes resultat visar att texter som fick IG och G⁴ främst kunde åtskiljas via meningsbyggnaden. Särskilt satsradningar – i synnerhet utan kommatecken – och brist på ordföljdsvariation kunde relateras till lägre betyg (Östlund-Stjärnegårdh 2002:149). Men det som i detta sammanhang är intressant är Östlund-Stjärnegårdhs beskrivning av hur bedömarna i hennes studie kommenterade ”utebliven eller störande styckeindelning” men i stort sett aldrig kommenterade en fungerande sådan (2002:13). Resultatet aktualiserar frågan om vad som bedöms i elevtexter samt hur och huruvida förtjänster i dessa lyfts upp till ett manifest plan.

Behovet av explicit undervisning om text och skrivande

Flera av de forskare som har undersökt skrivandet i gymnasieskolan (Nyström 2000, Parmenius Swärd 2008 m.fl.) har efterlyst en mer explicit skrivundervisning som ger eleverna metakunskaper om såväl text och språklig kommunikation som skrivande. Suzanne Parmenius Swärd (2008) undersöker i sin avhandling *Skrivande som handling och möte* hur villkoren för skolskrivande påverkar elevens bild av sig själv som skribent. Ett dilemma som tydligt framkommer i hennes undersökning är att skolskrivandet framstår som ”produktinriktat och betygsorienterat”; att skriva korrekt och att hålla sig inom tidsramarna premieras i bedömningen. Detta påverkar elevernas sätt att skriva. Lärarna som ingår i studien fokuserar på fel och arbetar därmed främst korrigerande, vilket leder eleverna till en alltmer bristande tilltro till sig själva som skribenter. Eleverna upplever att de inte får den hjälp de behöver och säger sig därför vilja ha en tydlig och explicit skrivundervisning. Parmenius Swärd (2008) efterfrågar därför ett aktivt och kreativt textarbete som utmanar de traditioner som skrivundervisningen bär med sig.

Ett forskningsprojekt som bygger på ett explicitgörande av skrivande och texters uppbyggnad och syftar till att främja elevers skrivutveckling är TOKIS – Text- och kunskapsutveckling i skolan. Projektet pågick mellan 2007 och 2012 och utgår från två grundantaganden: att texter är uppbyggda av delar – olika textaktiviteter – samt att (elevers) skrivande underlättas genom samtal

⁴ I det betygssystem som rådde vid tiden för undersökningen.

om texter och om de textaktiviteter som bygger upp dessa heltexter. Texters olika delar bör därför utgöra ett uttalat innehåll i skrivundervisningen, och samtalet om texten blir ett centralt stöd för skrivutveckling (Wirdeñäs 2013; Ledin et al. 2013:89ff, 100). En skribent behöver behärska flera olika textaktiviteter som att ta ställning, berätta och beskriva, och ju längre upp i skolsystemet en elev kommer, desto större blir behovet av att kunna kombinera olika textaktiviteter i en och samma (längre) text (Ledin et al. 2013:90). Det gäller alltså att läraren har kunskap om och förståelse för relationen mellan olika textaktiviteter, syften och situationer (a.a. s. 100), men läraren behöver också ha ett utvecklat metaspråk för att kunna bedriva en explicit skrivundervisning (Wirdeñäs 2013:81f).

Rådande läroplan och ämnesplan i svenska uttrycker ett tydligare fokus än föregående styrdokument på att eleven ska skriva olika typer av texter (Ledin et al. 2013:101; Skolverket 2011). Detta innebär att svensklärare behöver kunskaper om många olika texter och deras uppbyggnad. Lärarens kunskaper (och metaspråk) om text och skrivande är nämligen avgörande för elevernas skrivutveckling (Dysthe 1996:217).

3.3 Ämnesstudier, ämnesdidaktiska studier och verksamhetsförlagd utbildning (VFU)

Vad finns det då för förutsättningar för att i lärarutbildningen förbereda blivande lärare på de krav som ställs på skrivundervisningen i gymnasieskolan? Svaret på frågan bör innefatta utveckling av erforderliga ämnesmässiga och ämnesdidaktiska kunskaper. I detta avsnitt ges en översiktlig beskrivning av de olika utbildningsdelar som kan relateras till en ämnesmässig och ämnesdidaktisk kunskapsbildning, nämligen ämnesstudier, ämnesdidaktiska studier och VFU. Redogörelsen utgår främst från två betänkanden: *Att lära och leda – En lärarutbildning för samverkan och utbildning* (SOU 1999:63) och *En hållbar lärarutbildning* (SOU 2008:109).

En mycket central del i ämneslärarutbildningen består av ämnesstudier, som ska leda till kunskap både i och om ämnet. Denna utbildningsdel är av största vikt, då lärarens ämneskunskaper är avgörande för ämnesundervisningen. Lärarens värdering av ämnet påverkar nämligen både undervisningens innehåll och utformning samt förmågan att avgöra elevens behov av stöd (prop. 2009/10:89, s. 25; SOU 1999:63, s. 86ff).

I betänkandet *Att lära och leda* (SOU 1999:63) betonas att lärares ämneskunskaper bör karaktäriseras av ett ämnesteoretiskt djup och behöver vara ”goda och relevanta” för att lärarna ska kunna ”se sammanhang, genom-

föra urval, värdera och prioritera” samt ”skapa synteser mellan olika kunskapsområden” (s. 86). Ämneskunskaperna beskrivs som avgörande för att lärare ska kunna göra olika val i undervisningen. Det är med hjälp av dessa som de kan ”ta ställning till stoffval, arbetsformer och arbetssätt” (SOU 1999:63, s. 85). I samma utredningstext framhävs också behovet av att lärare ”har ett förhållande till den kunskap som eleven skall ta del av” (s. 85). Därutöver fastställs att gedigna ämneskunskaper behövs för att de ska ”kunna urskilja vad som är skolrelevant innehåll i ett universitetsämne” (SOU 1999:63, s. 86). Det framgår alltså av skrivningarna att lärarens förståelse för ämnet kan betraktas som avgörande för undervisningens kvalitet.

Det är lärarutbildningens uppdrag att grundlägga sådana ”gedigna ämneskunskaper” som beskrivs ovan (SOU 1999:63, s. 86). Å andra sidan konstateras även i utredningstexten att lärare ”under hela yrkeskarriären [måste] rekonstruera, omarbeta, anpassa och modernisera sina kunskaper i takt med vetenskapens framsteg och i samklang med nya krav i t.ex. förändrade läroplaner” (ibid.). Under lärarutbildningen ska alltså en kunskapsgrund börja byggas, och denna kunskap ska kunna omformas när nya yttre ramar omgärdar verksamheten. Men sådana kunskaper måste också konstrueras, omformas och vidareutvecklas redan tidigt i yrket för att nya lärare ska kunna anpassa sig till ett arbete i samklang med eller under de villkor som gäller för undervisning inom skolans ämnen. Detta tas inte upp i betänkandena. Eftersom nya lärare inte kan förväntas kunna allt inom sitt ämnesområde innan de börjar undervisa, är det viktigt att de är medvetna om ansvaret att tillägna sig ny kunskap i sitt yrke (Grossman et al. 1989:28). Att undervisa inom ett ämnesområde utan att riktigt kunna det är svårt – om inte omöjligt – och det finns risk för att läraren undviker att undervisa om vissa aspekter på grund av osäkerhet och bristande kunskap. Detta innebär att blivande lärare måste få hjälp att förstå det centrala i ämneskunskaperna men också vilka konsekvenser som följer med bristfälliga ämneskunskaper (ibid.). Ämneskunskapens karaktär har nämligen inverkan på lärarens uppfattning om undervisning (SOU 1999:63, s. 85f). Detta är en central fråga att lyfta, då nya lärare redan under sitt första år hinner undervisa en ansevärd mängd elever.

Det räcker emellertid inte att lärare utvecklar goda ämneskunskaper. De behöver också ämnesdidaktiska kunskaper för att de ska kunna undervisa i och om sitt ämne på ett ändamålsenligt sätt. Svenskämnetns ämnesdidaktiska sida lyfts i *En hållbar lärarutbildning* (SOU 2008:109, s. 273) fram som ”helt nödvändig”. Enligt lärarutbildningskommittén ska ämnesstudierna av denna anledning präglas av ämnesdidaktik för att lärarstudenterna i största möjliga mån ska kunna förberedas inför läraryrket (SOU 2008:109, s. 17; prop. 2009/10:89, s. 25). Ämnesstudier och ämnesdidaktiska studier ska alltså inte skiljas åt enligt

det som står framskrivet i utredningstexten. Snarare ska lärarstudenterna – samtidigt som ämnesområdet studeras – tillägna sig kunskaper om hur dessa ämneskunskaper ska kunna tillämpas (SOU 1999:63, s. 90).

Hittills har skildringen handlat om utbildningsdelar som erbjuds inom lärosätets väggar, men vid ett flertal tillfällen under lärarutbildningen befinner sig också studenterna i en skolkontext i vad som kallas verksamhetsförlagd utbildning (VFU). VFU:n innebär såväl praktiska som ämnesrelaterade förberedelser inför den lärarverksamhet som utbildningen syftar till. I denna del i utbildningen ges möjlighet att uppleva och vara verksam i verkliga undervisningssituationer och skeenden, vilket är nödvändigt för att kunna reflektera över relationen mellan teori och praktisk undervisning men även för att få en utgångspunkt för vidare teoristudier. VFU:n ska alltså erbjuda möjlighet att öva på den praktiska kunskap som yrket kräver (SOU 1999:63, s. 102), vilket värderas högt i lärarutbildningen och är avgörande i lärarstudenters förberedelse inför läraryrket (Manderstedt 2013:150, 172). Denna del av lärarutbildningen innebär att studenten får agera i en skolkontext, det vill säga den sociala praktik som utbildningen riktar sig mot. VFU:n kan därmed betraktas som en utbildningsdel som ligger i gränslandet ”mellan akademi och profession” (Hegender 2010:73). Närmare än så kan man inte komma läraryrket inom lärarutbildningen som den ser ut idag.

Det har stor betydelse när VFU:n förläggs i relation till övriga delar i utbildningen. Detta lyfts i utredningen *En hållbar lärarutbildning* (SOU 2008:109, s. 399), där det skrivs fram att ”[a]lltför tidig VFU riskerar att bli ren auskultation där de lärarstuderande kan tro att det handlar om att studera ’goda exempel’ och sedan efterlikna dessa, istället för att utgå från kunskaper och egna förutsättningar”. VFU:n kan alltså innebära såväl möjligheter som problem i blivande lärares kunskapsbildning (Manderstedt 2013:4).

Trots ämnesstudier, allmän- och ämnesdidaktiska studier och VFU måste det ändå konstateras att lärarutbildningen inte kan möjliggöra hela den kunskapsbildning som krävs för yrkeslivet; den som har tagit lärarexamen kan alltså inte betraktas som färdig (Grossman et al. 1989:28; SOU 2008:109 s. 56; Brynolf et al. 2012:298). Därför bör den första tiden i yrket karaktäriseras av kunskapsbildning.

3.4 Att lära till lärare

Den bild av skrivundervisning och dess problem som presenterades i avsnitt 3.2 måste kopplas till vad lärarutbildningen kan göra för att förbereda blivande svensklärare. I det som här följer presenteras därför forskning om möjligheter

och dilemman i lärarutbildningen vad gäller ämnesmässig och ämnesdidaktisk kunskapsbildning.

3.4.1 Relationen mellan ämneskunskap och undervisning

Lärares förståelse av och uppfattningar om undervisning inom ett specifikt område – och vad det kräver av läraren – är beroende av deras ämneskunskap (Grossman 1990:10, 12). De ämneskunskaper och uppfattningar om ett ämnesområde som lärare har påverkar nämligen undervisningen inom ett visst område, exempelvis beträffande val av undervisningsinnehåll (Grossman et al. 1989:31). Det betyder att gedigna ämneskunskaper är viktiga ur ett undervisningsperspektiv, eftersom läraren måste veta varför olika delar av ett ämnesområde är centrala eller perifera för att undervisningen ska bli relevant (Shulman 1986:9). En sådan övergripande kunskap om ämnet och dess uppbyggnad kan kallas ämnesstrukturell kunskap⁵ (Wedin 2007:240). Bristfälliga kunskaper påverkar därmed såväl undervisningsinnehåll som undervisningens upplägg (Grossman et al. 1989:32). Svensklärare som själva upplever att de är kompetenta skribenter och skrivlärare är också de som på ett effektivt sätt kan leda elever till ett utvecklat skrivande (Bifuh-Ambe 2013:137). I lärarutbildningen måste därför lärarstudenter ges möjlighet att välja, organisera och presentera ämneskunskap i undervisningssituationer och också få återkoppling på detta för att det ska bli möjligt för dem att utveckla en undervisningskompetens (Rusznyak 2011:96).

Den skolning i ämnet som lärarutbildningen ger är således ur lärarperspektiv avgörande för läraren kunskapsbildning, men ämneskunskaperna kan inte appliceras i undervisningen utan någon form av transformation och analys av det ämnesområde som ska undervisas (Grossman & Richert 1988:56). Det senare görs troligen mer eller mindre uteslutande i läraryrket. Pamela Grossman och Anna Richert (1988), som har studerat nyexaminerade lärares kunskapsbildning, visar nämligen att det sker en ämnesmässig kunskapsbildning i den första tiden i läraryrket som får betydelse för deras uppfattning av ämnet (s. 60). Detta sker till största del i förberedelsen av undervisningen. När lärare organiserar sina tankar för att skapa förklaringar och beskrivningar som är logiskt sammanhängande inser de ofta att deras förståelse av ämnet brister. Denna upptäckt driver dem till en ämnesmässig kunskapsbildning inom undervisningsområdet i fråga. Den kunskapsbildning som följer kan såväl handla om att fördjupa den förståelse de redan har eller att lära något helt nytt, men oaktat hur kunskapsbildningen går till leder arbetet

⁵ Wedin (2007) ser ämnesstrukturell kunskap som en del av en ämnesdidaktisk kunskap. Här betraktas den som en del av den ämneskunskap som läraren behöver.

omkring undervisningen till en ämnesmässig kunskapsbildning som är betydelsefull för deras undervisning (ibid; Worden 2015:117). Sådan ämnesmässig utveckling sker också i betydande utsträckning genom lärarens reflektion över undervisningen i och efter undervisningssituationen (Worden 2015:117). Därmed skiljer sig den uppfattning om ett ämne som lärarstudenter har från den som lärare har (Grossman & Richert 1988:61). Denna ämnesmässiga kunskapsbildning som sker i den första tiden i yrket är också mycket viktig, med tanke på att lärares ämnesuppfattning får inverkan på undervisningen (Gess-Newsome 1999:88; Chen 2004:207).

Av ovanstående skäl har lärare – relativt nya som erfarna – ämneskunskaper som är både djupare och mer komplexa i jämförelse med lärarstudenter (Hauslein et al. 1992:961). Detta kan också ha att göra med att blivande lärare inte tänker att det ämne de läser är en del av deras framtida undervisning. Om lärarstudenter upplever att de inte har direkt nytta av den ämnesrelaterade undervisning de får, är det möjligt att de inte blir motiverade att skapa meningsfulla helheter av kurserna, menar Hauslein et al. (1992:961).

3.4.2 Villkor för ämnesdidaktisk kunskapsbildning

Den första tiden i yrket är alltså avgörande för lärarens utveckling av sin undervisning. Det är nämligen främst under de första tre åren i läraryrket som undervisningen förändras mest; därefter stabiliseras sättet att undervisa (Veenman 1984:145). Det är därför under denna period som viktiga förändringar i lärarens undervisning måste ske om det ska få någon större effekt på sikt (Gess-Newsome 1999:85). Den kraftiga förändring som sker kan ha att göra med misstag, eftersom det är när problem uppstår eller ”när vi börjar tvivla på det vi gör” som vi söker kunskap (Gustavsson 2002:95). Misstag framstår i forskning om lärares kunskap som en viktig källa till kunskapsbildning och därmed till en förändrad undervisningspraktik (se exempelvis Wedin 2007:191ff). De allra första åren i läraryrket är med andra ord en viktig period att forska om och också en viktig period i lärares professionella utveckling. Samtidigt torde lärare i detta skede vara särskilt mottagliga för fortbildning.

Det finns ytterligare skäl till att betrakta den första tiden i yrket som avgörande för lärarnas utveckling av sin undervisning. Detta har att göra med den ämnesdidaktiska kunskapsbildning som tycks ske under samma period. Som redan nämnts bör PCK ses som en nödvändig kunskapskategori bland ämneslärare. Denna kunskapskategori kan bland annat sägas handla om att ”möjliggöra möten mellan ämneskunskap och elev” (Jedemark 2006:163). För att utveckla PCK krävs emellertid undervisningserfarenhet (Shulman 1987; Grossman 1990:15; Knutas 2008:71), varför nyexaminerade lärare rimligtvis

har en mycket begränsad PCK – de har ju ännu inte har hunnit samla undervisningserfarenhet i särskilt stor omfattning (van Dijk & Kattmann 2007:890, Knutas 2008:71). Det kan inte heller ske någon form av direkt överföring av ämnesdidaktisk kunskap från erfarna lärare till lärarstudenter (van Dijk & Kattmann 2007:888), och det är svårt för lärarstudenter att ta till sig det komplexa undervisningsmönster som erfarna lärare (expert teachers) uppvisar i klassrummet (Borko & Livingston 1989:492). Därför är det viktigt att det inom lärarutbildningen inte enbart fokuseras på hur experter agerar utan också på kunskap om hur nybörjare agerar och den process genom vilken nybörjare blir erfarna (experts), menar Borko & Livingston (1989:492).

Klassrumserfarenhet leder emellertid inte enbart till utveckling av PCK. Läraryrkets klassrumsarbete ger också möjlighet att utveckla den praktiska kunskap och rutin som gör att lärare kan hantera olika plötsliga dilemman (Richardson 1996:113). När lärarstudenter undervisar sker det i någon annans klassrum, under andra villkor, och de får därmed inte chansen att ta ansvar för alla didaktiska val som måste göras, eftersom många övergripande val redan är gjorda. Därför är det inte samma sak att undervisa under VFU:n som att vara lärare (Feiman-Nemser & Buchman 1987:60). För att det ska vara möjligt att lära sig från övningsundervisning – och även senare undervisningserfarenheter – krävs ett agerande som är grundat i förståelse (Feiman-Nemser & Buchman 1987:62). Lärarutbildningen ger förutsättningar för att detta erfarenhetsgrundade lärande ska kunna ske (Grossman 1990:114), så även om den PCK som behövs i undervisningen i sig inte utvecklas under lärarutbildningen, har lärarutbildningen en viktig funktion för en erfarenhetsgrundad ämnesdidaktisk kunskapsbildning (van Dijk & Kattmann 2007:891).

3.4.3 Uppfattningar om läraryrket som hinder för kunskapsbildning

Den som påbörjar en lärarutbildning går inte in i den utan uppfattningar om vad läraryrket och de olika ämnena handlar om. Sådana uppfattningar påverkar deras kunskapsbildning i lärarutbildningen (Morine-Dersheimer & Kent 1999:37). Lärarstudenter kan – åtminstone i början av sin utbildning – ha en mycket stark uppfattning om att läraryrket handlar om att berätta och visa samt att lärande handlar om att memorera (Calderhead 1991:532; Brown et al. 2013:152). Troligen kommer lärarstudenter med en sådan uppfattning i grunden att antingen förkasta delar av lärarutbildningen som inte överensstämmer med denna bild eller kritiserar den för att den inte erbjuder en sådan kunskapsbildning. Lärarutbildningen kan nämligen inte få lärarstudenter att förändra sin uppfattning om vad läraren har för uppdrag och hur lärare ska agera (Claesson

2007:12; Richardson 1996:110), eftersom de under sin egen skolgång har skaffat en idealbild av lärare. Denna idealbild påverkar deras uppfattning om läraryrket, vilket betyder att den uppfattning lärarstudenter har om läraryrket och läraruppdraget när de påbörjar sin lärarutbildning kommer att komma till uttryck i klassrummet – även om de uttrycker sig på ett annat sätt i den högskoleförlagda utbildningen (Feiman-Nemser & Buchman 1986:239; Richardson 1996:110). Detta innebär att det finns en tröghet och en fördröjningseffekt i utvecklingen av skola och undervisning (jfr Martinsson 1989).

Vad lärarstudenter lägger märke till i observationen av lärare är också individuellt; de kan imponeras av en viss typ av läraragerande men inte av andra (Lortie 1975:62). Det betyder att de i viss mån imiterar lärare som de har mött – de spelar rollen som lärare (Lortie 1975:62). Yttermera kan studenter inte bedöma de svårigheter och problem som omgärdar undervisning och läraragerande och därmed inte heller sätta lärares agerande i relation till undervisningsmål (Lortie 1975:63). Det är alltså lärares *agerande* snarare än deras *mål* som blir observerbart för eleverna; inre processer som medvetna didaktiska val, insikter, reflektioner och problematisering kan inte observeras (Linnér & Westberg 2001:106; Carlgren 1998:23). Därför är det osannolikt att minnen av den egna skoltiden hjälper studenterna att föra samman tillvägagångssätt och mål i undervisningen (Grossman 1990:10). Detta får betydelse också för VFU:n, som skulle kunna liknas vid ett lärlingskap där lärarstudenterna vid sidan av mästare, det vill säga handledarna, är tänkta att socialiseras in i ett yrke. Lortie (1975:62) hävdar dock att blivande lärares auskultation, ”the apprenticeship of observation”, inte blir ett riktigt lärlingskap, eftersom lärarstudenterna ser undervisning från ett studerandeperspektiv. Det är därför troligt att VFU:n leder till en skev bild av undervisning och dess villkor.

Det som elever lär sig om undervisning handlar alltså mest om imitation av lärares agerande. Minnesbilder av sådant agerande riskerar så småningom att bli traditioner som är svåra att komma bort från (Lortie 1975:63; Grossman 1991:345). Dessa traditioner är också svåra att upptäcka, eftersom den som befinner sig i en tradition har svårt att se alternativa perspektiv (Östman 2009:75). Detta betyder att VFU-perioderna bör utformas på ett mycket medvetet sätt. Det gäller nämligen att lärarstudenterna får möjlighet att komma bortom det yttre lärartypiska agerandet och uppfattar lärares bakomliggande agenda.

Också Grossman (1990:10) menar att många föreställningar som lärare har om undervisning kan spåras tillbaka till minnen av hur deras lärare närmade sig ämnesområdet. Hon hävdar emellertid att det trots detta läggs en grund för PCK under skoltiden (1990:10); studenterna får minnen av strategier för att

undervisa i specifika ämnesområden, menar hon. Det kan emellertid ifrågasättas om studenterna har möjlighet att utifrån sådana minnesbilder bilda en ämnesdidaktisk kunskap. Snarare är det kanske så att en tillämpning av det observerade leder till misstag, som i sin tur leder till utvärdering och en ämnesdidaktisk kunskapsbildning.

3.4.4 Dilemman för lärarutbildningen

Som översikten ovan har visat, finns alltså ett antal dilemman i lärarutbildningen. Men det är inte enbart svårt att påverka lärarstudenters uppfattning av lärarens uppdrag. Ett stort och övergripande problem som ännu inte har berörts handlar om studenternas förmåga att tillägna sig teori. Enligt Fred Korthagen (2010:671) krävs det att studenterna har stött på svårigheter i undervisningen för att de ska vara motiverade att studera teorin. Först då kan teori om undervisning omvandlas till kunskap. Det finns därmed stor risk för att den begränsade undervisningserfarenhet som lärarstudenter har (särskilt i början av lärarutbildningen) kan leda till att delar av den ämnesdidaktiska teoretiska utbildningen blir förspild, eftersom studenterna inte ser relevansen i teorin och därmed inte motiveras till att studera den närmare. När de senare möter problemet i fråga i yrket finns inte samma möjlighet att teoretisera det (ibid.).

En syntes av Lortie (1975), van Dijk & Kattmann (2007) och Korthagen (2010) ger följaktligen en problembild beträffande möjligheten till skrivdidaktisk kunskapsbildning inom lärarutbildningen som innebär risk för imitation av yttre kännetecken, problem med kunskapsöverföring från erfarna till blivande lärare samt risk för att bristen på erfarenhet blir ett hinder i lärarstudenters ämnesdidaktiska kunskapsbildning. Lärarutbildningens uppdrag ser alltså ut att vara svårt att utföra.

4 Metod och material

Det material som ligger till grund för denna undersökning är semistrukturerade kvalitativa intervjuer av femton individer vid tre olika tidpunkter i deras utbildning till och tidiga yrkesliv som svensklärare. I detta kapitel beskrivs hur undersökningen har genomförts vad avser val av insamlingsmetod, analysmetod och forskningsetiska övervägande.

4.1 Insamlingsmetod

Detta avsnitt redogör för studiens praktiska design och sådana ställningstaganden i materialinsamlingen som gäller urval och förutsättningar för deltagande. I avsnittet ges också en översikt över intervjupersonerna och en beskrivning av hur intervjuerna har hanterats.

4.1.1 Tre grupper vid olika tidpunkter

I progressionsstudier är det vanligt att bygga på ett longitudinellt insamlingsförfarande, som erbjuder en dokumentation av *samma* individers utveckling över tid. Eftersom sådana undersökningar möjliggör komparationer av samma individer kan också de förändringar som framkommer härledas till utveckling eller processer (Bryman 2002:73). Vad gäller denna undersökning har det av tidsskäl inte varit möjligt att följa den individuella utvecklingen longitudinellt. För att ändå skapa en bild av lärarstudenters och lärares skrivdidaktiska utveckling görs i denna studie nedslag vid tre olika tidpunkter, nämligen i början respektive slutet av ämneslärarutbildningen med inriktning svenska mot gymnasiet samt i den första tiden som verksam svensklärare på gymnasiet. Vid dessa tidpunkter i den skrivdidaktiska utvecklingen har således olika individer intervjuats som representanter för någon av dessa tidpunkter. Tidpunkterna har valts med hänsyn till ett antal faktorer. För att samtliga intervjupersoner skulle kunna föra resonemang om skrivundervisningens praktiska sida, valdes i lärarutbildningen tidpunkter i direkt anslutning till en period av verksamhetsförlagd utbildning (VFU). För att en komparation skulle kunna göras, var det också önskvärt att perioderna var tillräckligt åtskilda. Dessutom var det viktigt att en tidpunkt efter lärarexamen fanns representerad, då den allra första tiden i yrkesverksamheten är en period som i hög grad innebär reflektion (Grossman & Richert 1988:60; Worden 2015:117) och som skulle kunna betraktas som en förlängd lärarutbildning i lärarens egen regi (SOU 2008:109).

Vid varje tidpunkt har fem individer intervjuats. De som befann sig vid den första tidpunkten kallas *nya studenter*, de som befann sig vid den andra

tidpunkten kallas *erfarna studenter*⁶, och de som befann sig vid den sista tidpunkten kallas *lärare*.

4.1.2 Urval och förutsättningar för deltagande

Sökandet efter deltagare i studien pågick mellan april 2012 och mars 2013. Specifika kriterier sattes upp för ett ändamålsenligt urval. Ett huvudkriterium var att samtliga intervjupersoner skulle gå eller ha genomgått sin lärarutbildning vid samma lärosäte. Det var också nödvändigt att åtminstone de nya studenterna skulle ansvara för någon typ av skrivande under sin VFU.⁷ För samtliga gällde att de inte skulle ha arbetat eller vikarierat som lärare i större omfattning före eller under lärarutbildningen. För de lärare som hade varit yrkesverksamma på gymnasiet bestämdes att de skulle ha arbetat mellan ett och tre år direkt efter lärarutbildningen.

Nya studenter var lättast att få kontakt med. Potentiella deltagare besöktes i anslutning till ett undervisningstillfälle. Forskningsprojektet presenterades, och samtidigt angavs det specifika önskemålet om att endast studenter som skulle leda någon form av skrivande under VFU:n skulle ingå i projektet. Tre av de studenter som anmälde sitt intresse vid denna förfrågan kom att ingå i studien.⁸ För att få fem individer i varje grupp, gjordes ytterligare en förfrågan – då till studenter i det nyare lärarprogrammet⁹. Tre av dessa angav sitt intresse för deltagande, varpå två fick ingå i studien. Gruppen nya studenter består av tre kvinnor och två män i åldrarna 21-23 år.

De erfarna studenterna hittades med hjälp av en kurskod som var gemensam för de gymnasielärarstudenter med inriktning svenska som skulle göra sin slut-VFU under den aktuella perioden. Dessa kontaktades via e-post.¹⁰ Av elva namn kunde på detta sätt slutligen fem erfarna studenter (tre kvinnor och två män i åldrarna 24-46 år) väljas ut för att ingå i undersökningen. Samtliga studenter som befinner sig i detta skede bör ha arbetat med skrivundervisning inom svenskämnet vid något av de VFU-tillfällen som erbjuds under utbildningen. Om de inte har gjort det, är det desto större anledning till att studera

⁶ Studentgrupperna har fått sina beteckningar efter inspiration av Sofia Asks avhandling *Vägar till ett akademiskt skriftspråk* (2007). Nya respektive erfarna studenter säger något om i vilket skede de olika intervjupersonerna befinner sig i sin utbildning, varför de ter sig praktiska.

⁷ Vi den tidpunkt då förfrågan gjordes, hade studenterna varit i kontakt med sin handledare och visste vilken typ av undervisning de skulle ansvara för under VFU:n.

⁸ Dessa studerade inom den lärarutbildning som antog studenter från 2001.

⁹ Den lärarutbildning som antog studenter från 2011.

¹⁰ I vissa fall även via telefon och sms i de fall då svaret dröjde.

hur dessa förhåller sig till skrivundervisning. Avsikten är inte att studera en tillrättalagd version av lärarutbildningen utan en bildningsgång som faktiskt är en realitet för många som sedermera undervisar i svenska på gymnasiet.

Att hitta verksamma lärare som hade gått sin lärarutbildning vid samma lärosäte och som också hade en undervisningserfarenhet på mellan ett och tre år i svenska på gymnasiet skulle visa sig vara svårt, då det vid tiden för studien rådde övertalighet inom gymnasieskolan i den region där lärosätet ligger. Flera av de relativt nyexaminerade lärare som kontaktades hade av den anledningen undervisat inom grundskolan, varför antalet personer med önskad profil var litet redan från början. Via kontakter kunde slutligen fem verksamma lärare intervjuas (en kvinna och fyra män i åldrarna 25-34 år) som med ett undantag uppfyllde kriterierna – en av dessa hade endast arbetat som lärare i sju månader. Två av lärarna har läst fristående kurser och sedan genomgått det så kallade korta lärarprogrammet.¹¹ De övriga har genomgått det vanliga lärarprogrammet. Skolorna som de undervisar på ligger i tre olika städer, är olika stora och representerar såväl kommunala som privata huvudmän samt studieförberedande och yrkesförberedande program. I tabell 1 ges en översikt över intervjupersonerna.

4.1.3 Intervjupersonerna och deras utbildning

Respondenterna ingår anonymt i undersökningen och har erhållit en personlig kod som används vid citat. Koderna är uppbyggda enligt följande princip: NS1 betyder att det är en ny student (NS) och att det är individ 1 (av fem). Erfarna studenter betecknas ES, varpå koden ES4 anger att det handlar om individ 4 i gruppen erfarna studenter. Koderna L3 visar att det är lärare 3. Här följer en förteckning över intervjupersonernas kod, kön och ålder (se tabell 1). För nya studenter anges vilken lärarutbildning de går, det vill säga huruvida de går den lärarutbildning som började anta studenter 2001 eller den som började anta studenter 2011. För erfarna studenter anges vilket ämne de har läst efter svenskan. För lärarna anges hur länge de har varit yrkesverksamma och vilken typ av skola de arbetar på.¹² I beskrivningen finns också kommentarer som visar hur intervjupersonerna (eventuellt) skiljer sig från övriga i gruppen.

I gruppen nya studenter representeras såväl 2001 års som 2011 års lärarutbildning. Eftersom dessa inte har exakt samma upplägg ges i det närmast följande en övergripande beskrivning av de språkinriktade kurser som ges före

¹¹ Denna studieform innebär att ämnesstudier kompletteras med en pedagogisk utbildning.

¹² Lärarnas ämneskombination anges inte av forskningsetiska skäl, eftersom denna i vissa fall skulle kunna avslöja lärarnas identitet.

den svenskinriktade VFU:n och som därmed är direkt relevanta för skrivundervisning.

Tabell 1. Förteckning över intervjupersonernas kön, ålder och utbildning respektive yrkesverksamhet för studenter och lärare

NS1	Kvinna (23 år) som går den lärarutbildning som började anta studenter 2001.
NS2	Kvinna (22 år) som går den lärarutbildning som började anta studenter 2001.
NS3	Man (22 år) som går den lärarutbildning som började anta studenter 2011.
NS4	Kvinna (22 år) som går den lärarutbildning som började anta studenter 2011.
NS5	Man (21 år) som går den lärarutbildning som började anta studenter 2001.
ES1	Kvinna (25 år). Hennes andra ämne är engelska.
ES2	Kvinna (25 år). Hennes andra ämne är historia.
ES3	Kvinna (46 år). Hennes andra ämne är samhällskunskap. Hon undervisade endast inom samhällskunskap under sin slut-VFU.
ES4	Man (24 år). Hans andra ämne är religionskunskap.
ES5	Man (29 år). Hans andra ämne är engelska. Han undervisade endast inom engelska under sin slut-VFU.
L1	Kvinna (28 år) som har varit yrkesverksam i tre år och arbetar på en friskola i en större stad. Hon har läst ordinarie lärarutbildning.
L2	Man (31 år) som har varit yrkesverksam i tre år och arbetar på en mindre friskola i en större stad. Han har läst fristående kurser och sedan gått den kortare lärarutbildningen som tidigare kallades sen ingång.
L3	Man (34 år) som har varit yrkesverksam i två år och arbetar på en kommunal gymnasieskola i en mindre stad. Han har läst ordinarie lärarutbildning.
L4	Man (25 år) som har varit yrkesverksam i sju månader och arbetar på en friskola i en större stad. Han har läst ordinarie lärarutbildning.
L5	Man (32 år) som har varit yrkesverksam i tre år och arbetar på en kommunal gymnasieskola i en större stad. Han har läst fristående kurser och sedan gått den kortare lärarutbildningen som tidigare kallades sen ingång.

De tre nya studenter som läser 2001 års lärarutbildning har gått kurser (i nämnd ordning) som handlar om elevers språk och språkutveckling, och de har också fått träna på skriftlig och muntlig framställning och skrivregler. Därutöver har

de genomgått en grundkurs i svensk grammatik och en textanalyskurs, som handlar om genrer, texters uppbyggnad och struktur. Den senare delen av denna kurs har ett didaktiskt perspektiv på text och språk. I direkt anslutning till VFU:n har de gått en kurs som har ett såväl teoretiskt som praktiskt perspektiv på svenskämnet och som syftar till att låta ämnesteorin och ämnesdidaktisk teori mötas.

För de två nya studenter som läser 2011 års lärarutbildning ser det något annorlunda ut. De har först läst en grundkurs i svensk grammatik och därefter en kurs i språkutveckling med didaktisk inriktning. Vidare har de gått en kurs i skriftlig och muntlig framställning, där svenska skrivregler och normer ingår. Därefter följer kurser med en uttalad ämnesdidaktisk prägel, närmare bestämt kurser i textanalys med ämnesdidaktisk inriktning samt text- och skrivdidaktik. Det som främst skiljer dessa studiegångar åt är att det ämnesdidaktiska perspektivet blir framträdande relativt tidigt i 2011 års lärarutbildning.

4.1.4 Intervjuer och transkription

Den valda insamlingsmetoden är semistrukturerade intervjuer, vilket innebär att en intervjuguide med ett antal frågor har utgjort ram för i övrigt relativt fria samtal.¹³ Intervjuerna har handlat om tre områden: 1) Vilka kunskaper om och i skrivande behöver eleverna? 2) Vilken skrivdidaktisk kunskap är nödvändig för svenskläraren? 3) Hur och var har denna kunskap utvecklats?¹⁴ Dessa teman har utgjort stommen i samtliga intervjuer men har berörts i olika omfattning och utifrån olika ingångar beroende på hur intervjun har utvecklats.

Intervjuerna genomfördes mellan juni 2012 och april 2013. De nya lärarstudenterna intervjuades i juni 2012 och i december 2012.¹⁵ De erfarna studenterna intervjuades i november och december 2012 samt i mars 2013. Lärarintervjuerna genomfördes i september och november 2012 samt i mars och april 2013. Varje intervjutillfälle började med en genomgång av forskningsetiska aspekter för att intervjupersonerna skulle vara medvetna om villkoren för deltagandet i studien (se avsnitt 4.3).

¹³ Se Bilaga 1 (Intervjuguide för studenter) och Bilaga 2 (Intervjuguide för lärare). Grunden till intervjuguiden utformades och testades i två pilotintervjuer med lärare. Då intervjuguiden därefter förändrades, ingår inte dessa intervjuer i studien.

¹⁴ Syftet var ursprungligen att studera lärarstudenters och lärares skrivdidaktiska kunskapsbildning utifrån deras sätt att tala om nödvändig skrivdidaktisk kunskap och dess utveckling.

¹⁵ Studenter inom den äldre lärarutbildningen (från 2001) respektive studenter från den nya lärarutbildningen (från 2011).

I slutet av intervjuerna (när samtliga teman hade behandlats) ombads intervjupersonerna att utifrån kunskapskravet för betyget A i den gymnasiegemensamma kursen Svenska 1 resonera om vilka kunskaper svensklärare behöver för att kunna hjälpa eleven att nå dessa mål. Utdraget, som omfattar de delar som rör skriftlig kommunikation i kursen, är följande:

Eleven kan skriva argumenterande text och andra typer av texter, som är sammanhängande, begripliga och väldisponerade samt anpassade till syfte, mottagare och kommunikationssituation. Dispositionen i den skriftliga framställningen är tydligt urskiljbar. Eleven kan i huvudsak följa skriftspråkets normer för språkriktighet, och språket är varierat och innehåller goda formuleringar. (Skolverket 2011:164)

Intervjuerna spelades in efter intervjupersonens medgivande och transkriberades därefter på en för syftet relevant nivå (se Linell 1994:2). Element som saknar värde för studiens syfte (hummanden, upprepningar och omtagningar i intervjupersonernas utsagor) har tagits bort. Om intervjupersonen frekvent använder ord som ”alltså” eller ”liksom” har dessa i vissa fall reducerats, eftersom läsningen kan försvåras om dessa förekommer i alltför ymnig omfattning. Också andra språkliga uttryck har tagits bort i de fall då dessa skulle kunna göra det lättare att identifiera intervjupersonen i fråga. I de citat som åskådliggör analysen används kursivering för att markera vad som är centralt i uttalandet. Kortare pauser markeras med tre punkter, och ohörbara stavelser markeras med asterisk (*). Uteslutna ord och passager markeras med [...].

4.2 Analysmetod

Materialet har främst analyserats abduktivt (Patel & Davidsson 2011:24) i en växelverkan mellan genomläsningar, teori och relevant forskningslitteratur. Analysen av intervjuerna har gjorts kontinuerligt och i flera steg med början i intervjutillfällena och transkriptionsarbetet. Intervjuerna har sedan genomlyssnats och transkriptionerna lästs öppet och förutsättningslöst ett flertal gånger med avsikt att få en helhetsbild. Vid genomläsningarna har passager av relevans för frågeställningarna markerats och kodats, och utifrån dessa koder har diskursiva mönster framträtt. Dessa mönster utgjorde utgångspunkt för en kvalitativ kategorisering av deltagarnas yttrande vad gäller framförallt skrivdidaktiska aspekter.

Helhetsintrycket av intervjuerna har genomgående spelat en central roll i tolkningsarbetet; det är med helheten som bakgrund som enskilda detaljer i utsagorna har analyserats och kategoriserats. Den förståelse som växte fram genom de övergripande läsningarna har med andra ord gett förståelse för

delarna. Samtidigt har läsning och analys av enskilda delar gett ny och mer nyanserad förståelse för helheten.

Parallellt med detta tolkningsarbete har läsning av relevant forskningslitteratur gett större insikt i ändamålsenlig teori, vilket i sin tur har bidragit till större precision i analys, begreppsanvändning och utformning av kategorier. Under arbetets gång har därför analysmetoden förfinats i samspelet mellan genomläsningar av intervjutranskriptionerna å ena sidan och teorier och begrepp å andra sidan. Nya aspekter har analyserats, varpå mönstret har förtydligats och nyanserats.

Forskningsansatsen är kvalitativ, men för att illustrera skillnader mellan de olika gruppernas sätt att tala om skrivdidaktik har en kvantifiering av delar av materialet gjorts. Detta har gjorts genom frekvensberäkningar av intervjupersonernas yttranden inom respektive kategori. Frekvensberäkningens metodiska utgångspunkter beskrivs i kapitel 5.

4.3 Etiska överväganden

Från den första kontakten med intervjupersonerna och genomgående i studien har Vetenskapsrådets riktlinjer för forskningsetik¹⁶ beaktats vad gäller informationskravet, konfidentialitetskravet, nyttjandekravet och samtyckeskravet med möjlighet för intervjupersonerna att när som helst avbryta medverkan i studien. Vid förfrågningar om medverkan har studiens övergripande syfte presenterats – att den handlade om skrivundervisning. Endast forskaren har tagit del av inspelningarna. I de transkriberade intervjuerna har fingerade namn använts och information som kan avslöja intervjupersonernas identitet har ändrats eller tagits bort.

¹⁶ Vetenskapsrådets riktlinjer för forskningsetik kan läsas på deras hemsida (<http://codex.vr.se>).

5 Tre skrivdidaktiska diskurser

I detta kapitel görs en analys av hur de olika grupperna talar om text, skrivande, skrivinläring, skrivundervisning och skrivbedömning. Avsikten är att beskriva övergripande mönster i hur de nya och erfarna studenterna respektive lärarna talar om skrivundervisning. Inledningsvis ges en begreppslik ram för hur analytiska kategorier kan konstrueras utifrån de olika gruppernas sätt att tala om skrivundervisning. Centralt här är vilken textnivå de fokuserar på och de diskursiva praktiker som de använder sig av. Därefter ges en beskrivning av tre olika analytiskt urskiljbara sätt hos grupperna att tala om skrivundervisning. Avslutningsvis jämförs de tre gruppernas skrivdidaktiska diskurser mer systematiskt genom att fastställa kvantitativa skillnader mellan de sätt att tala om skrivundervisning som framträder i respektive grupp, innan slutligen en kvalitativ komparation görs av gruppernas utsagor.

5.1 Korrektur, konstruktion och kommunikation

En inledande analys av de tre gruppernas sätt att yttra sig visade att de skiljer sig åt när de talar om skrivande och skrivundervisning. En påfallande skillnad var hur de fokuserar på olika textnivåer i sina yttranden. Ytterligare analys kunde gruppera dessa skillnader i tre kluster av yttrandetyper, som var och en berörde olika textnivåer – lokal, mellanliggande och global nivå.

Av de utsagor som handlar om text, skrivande, skrivinläring, skrivundervisning och skrivbedömning finns alltså sådana som berör texters lokala, mer konkreta nivå. En andra typ av utsagor berör textens mellanliggande textnivå, som handlar om texters övergripande struktur. En tredje typ av utsagor fokuserar på textens globala, mer kontextrelaterade nivå.

Dessa tre textnivåer illustreras med hjälp av en modell som har skapats med inspiration av Hillocks (1987), Evensen (1997) och Hoel (2001). Textnivåerna i denna modell är valda utifrån intervjupersonernas sätt att tala om skrivdidaktik (se figur 1).

Figur 1. Översikt över lokal, mellanliggande och global textnivå

Som figur 1 visar, gäller följande gränsdragningar mellan dessa nivåer: *Lokal* nivå omfattar detaljer på ord- och meningsnivå i texten såsom meningsbyggnad, språkriktighet och ortografi (stavning, särskrivning, interpunktion samt versaler och gemener). Förutom meningsbyggnad omfattas andra delar av grammatiken (exempelvis objekts- respektive subjektformer och tempus). *Mellanliggande* nivå handlar om hur innehåll och budskap organiseras och omfattar struktur på såväl text- som styckeplanet: textmönster, disposition, koherens – det vill säga sammanhang och röd tråd – samt kohesion, vilket handlar om sambandsmarkörer i texten. Den mellanliggande textnivån är därför fortfarande relativt konkret, eftersom den rör textens form. *Global* nivå handlar om syfte, mottagare och kontext, det vill säga textens funktion. Hit hör därför formalitetsnivå och andra val som berör skribentens möjlighet att kommunicera med mottagaren på det sätt som avses i en viss kontext.

Dessa tre textnivåer har utgjort en grund för tre analyskategorier – skrivdidaktiska diskurser – som har skapats induktivt utifrån materialet men med inspiration av Ivaničs (2004) sätt att indela vårt sätt att tala om skrivande och skrivundervisning i olika diskurser. Diskurserna har namngetts utifrån utsagornas karaktär. Eftersom lärarstudenterna och lärarna till stor del talar om och uppmärksammar brister och fel på lokal textnivå kan detta sätt att uttala sig om skrivande och skrivundervisning beskrivas som en *korrektionsdiskurs*. Sättet att tala om skrivande och skrivundervisning som hårt knutna till textens uppbyggnad och struktur kan beskrivas som en *konstruktionsdiskurs*.

Yttranden om skrivande och skrivundervisning som fokuserar samspelet mellan skribent och mottagare på global textnivå kan sägas ingå i en *kommunikationsdiskurs*.

De enskilda skrivdidaktiska diskurserna är alltså strikt relaterade till en viss textnivå. Förhållandet mellan de skrivdidaktiska diskurserna och de olika textnivåerna åskådliggörs i tabell 2.

Tabell 2. Relationen mellan textnivåer och skrivdidaktiska diskurser.

Textnivå	Skrivdidaktisk diskurs
Lokal nivå	Korrektionsdiskursen
Mellanliggande nivå	Konstruktionsdiskursen
Global nivå	Kommunikationsdiskursen

De skrivdidaktiska diskurserna beskrivs mer ingående i det närmast följande.

5.1.1 Korrektionsdiskursen

Korrektionsdiskursen är relaterad till textens lokala nivå. Den största enhet som beaktas i detta sätt att tala om skrivande och skrivundervisning är meningen, vilket innebär att enskilda tecken, ord, ordformer och meningsbyggnad får uppmärksamhet.

I denna diskurs uttrycks ett snävt fokus på den skrivna textens språkliga mönster och regler. Det som får stort utrymme och dominerar utsagorna i denna kategori är alltså *korrekt* stavning, *korrekt* interpunktion och *korrekt* meningsbyggnad. Det betyder att koncentrationen i yttranden som tillhör korrektionsdiskursen ligger på den skrivna textens konkreta form.

Fokus på lokal nivå gäller inte enbart yttranden om text och skrivande; också när skrivundervisning berörs, nämns språkliga färdigheter som omfattar textens uppbyggnad på lokal nivå. I yttranden om skrivundervisningens innehåll riktas alltså uppmärksamheten mot exempelvis meningsbyggnad och interpunktion, och grammatik anges som ett grundläggande undervisningsinnehåll. I utsagor om metodiska tillvägagångssätt i undervisningen nämns aktiviteter vars syfte är att öva eleverna i att hantera textens lokala nivå. Sådant som nämns är undervisning av föreläsningskaraktär om hur man bygger meningar. Inom denna kategori anges alltså explicit grammatikundervisning som en väg som leder till *korrekt* meningsbyggnad och interpunktion. Även läsning nämns som ett medel för att kunna uppnå dessa färdigheter. När det

gäller bedömning av elevtexter beskrivs dessa utifrån skribentens förmåga att tillämpa språkliga mönster och regler.

I det följande ges exempel på utsagor inom korrektionsdiskursen som återfinns i materialet. I de första av dessa får det inkorrekta särskilt fokus. Ett sådant uttalande görs av studenten NS2 i ett sammanhang då hon har talar om hur skriftlig respons påverkar elevens skrivande. I utsagan är det endast textens lokala nivå som berörs, och till en början ger hon uttryck för att lärare bör vara försiktiga med att korrigera alltför mycket i elevernas texter med tanke på att de kan ha svårt för att skriva – elevernas skrivande är starkt sammankopplat med deras identitet. Å andra sidan uttrycker hon tydligt att textens lokala nivå har stor betydelse för textkvaliteten:

Om du inte kan uttrycka dig i skrift och de [inte] förstår dig för att du stavat fel och du har fel grammatik eller meningsbyggnadsfel [...] då blir det ingen bra text. (NS2)

Fler exempel där det inkorrekta fokuseras är när läraren L3 beskriver det problematiska i att eleverna ”har mycket språkliga brister grammatiskt” och att vissa gör ”rena språkliga fel flera gånger i varje mening”. Ytterligare ett uttalande som handlar om hur eleverna gör fel på textens lokala nivå görs av en student (NS3), som berättar om sina intryck från VFU:n:

Alltså [för] vissa elever var det så att de hade problem med att sätta punkt och stor bokstav, alltså enkla småsaker som man tycker att man nånstans när man läser Svenska B eller Svenska 2 borde ha koll på. (NS3)

Det finns också utsagor som fokuserar på det korrekta i text och skrivande. Exempelvis läraren L5 uttrycker att eleverna ska ”kunna förmedla sig och lära sig skriva korrekt”. Likaså lyfter studenten ES4 det korrekta skriftspråksbruket: ”Det ger så otroligt mycket att kunna skriva korrekt svenska”.

Det korrekta skrivandet anges även som ett innehåll i skrivundervisningen. Detta påtalar studenten NS1 när hon läser kunskapskravet för betyget A i Svenska 1:

Och sen ska [eleverna] kunna följa skriftspråkets normer för språkriktighet också. Och då måste de ju kunna skriva ganska korrekt. Då måste [läraren] lära dem det på nåt sätt. (NS1)

Studenten NS1 säger visserligen ingenting om hur undervisningen ska utformas för att uppnå detta, men i materialet ges exempel på undervisningsinnehåll som kan leda till mer korrekta texter. I följande yttrande, som också ger påtaglig uppmärksamhet på lokala textnivåer, uttrycks att ett korrekt skrivande kan relateras till syntax:

[M]en vad gäller skrivande så tror jag väl att satsläran är viktigare [än ordklasser] liksom. Att man faktiskt kan kolla sin text. Innehåller den här meningen predikat och ett subjekt? Annars är det ingen fullständig sats. (L2)

I citatet lyfts satsens utformning fram. Läraren (L2) ger uttryck för att eleverna måste kunna kontrollera sina meningskonstruktioner och att satslära därmed är ett lämpligt undervisningsinnehåll som kan leda till ett utvecklat skrivande. En student (NS4) talar på ett liknande sätt om grammatik i skrivundervisningen:

Sen tror jag även att grammatikundervisning kan va jättebra för att lära sig bygga texter också. Att man märker mycket lättare ifall man håller sig till samma tempus, till exempel. För att byta tempus, det är nånting som eleverna gör ofta. (NS4)

Intervjuerna innehåller dock inte bara utsagor som handlar om grammatikens möjlighet att förhindra felaktigheter. En student (ES3) beskriver grammatiken som grunden för språkarbetet i skrivandet: ”Man måste ju ha [grammatiken] på nåt sätt för att kunna vara kreativ i språket”. Grammatik, i synnerhet satslära, uttrycks alltså på flera sätt som en given del av skrivundervisningen.

I materialet finns också uttalanden som handlar om vad intervjupersonerna uppmärksammar i elevtexter och som de därför markerar och påpekar i sin skriftliga respons. Följande citat, som handlar om en ny students hantering av elevtexter under den svenskinriktade VFU:n, är ett sådant uttalande:

Dels så petade jag i texten. Meningsbyggnadsfel, ja stavfel, ändelser som är konstiga, grammatik, interpunktion. Alla såna småsaker. (NS4)

I excerpten, som omfattar såväl interpunktion som morfologi och meningsbyggnad, benämner studenten NS4 ett flertal lokala textaspekter som uttrycks vara i behov av korrigering. Detta är inte den enda utsaga som handlar om skriftlig respons på elevtexter och där intervjupersonerna uppmärksammar aspekter på lokal nivå. Också läraren L1 talar om att hon i sin skriftliga respons ofta uppmärksammar eleverna på ”formuleringar” och ”meningsbyggnad”. Detsamma gör läraren L4, som på liknande sätt talar om ”punkt och

komma[tecken]”. Ytterligare exempel är när studenten NS4 talar om att svensklärare behöver kunskaper om satsers struktur för att i textbedömningen kunna peka på grammatiska regelbrott:

Det här satslösningsschemat eller vad man skulle kunna säga, är ju en jättebra hjälp som jag i alla fall kan tänka tillbaka på och känna att det här använder jag mig av när jag rättar. Att är det nånting jag inte förstår, okej, men det är att det här schemat funkade inte riktigt för att de kommer inte i rätt ordning. (NS4)

Också i följande yttrande får lokala textnivåer påtaglig uppmärksamhet. Här uttrycks att ett korrekt skrivande kan relateras till syntax och även andra formuleringar på ord- och meningsnivå:

I första hand så rättar man ju det som är liksom tydligt fel. Men ibland om de skriver såhär, alltså meningar som att det är konstigt ordval, så brukar jag kommentera det också. Eller om meningen är otydlig, liksom. ”Läs den här meningen. Det går inte riktigt att förstå vad du har skrivit.” Så dels rena felaktigheter men också sånt som gör att det blir svårt att förstå, som kanske egentligen är, ja men konstiga formuleringar. (ES2)

Utsagorna inom korrektionsdiskursen kommunicerar alltså att textens lokala nivå är viktigt för att texten som helhet ska fungera, att elever har problem med att följa regler för språkliga mönster och att arbete med den lokala textnivån är viktigt för att elevernas skrivande ska utvecklas. Därmed ligger fokus på mycket konkreta aspekter.

5.1.2 Konstruktionsdiskursen

Inom konstruktionsdiskursen ligger fokus på textens uppbyggnad och struktur. Det betyder att disposition och genrespecifika textmönster får uppmärksamhet. Andra aspekter som uppmärksammas är textens logiska uppbyggnad vad gäller styckestruktur och explicita sambandsmarkörer. Detta sätt att tala om skrivande och skrivundervisning uppmärksammar alltså textens strukturella komposition, och med andra ord handlar utsagorna om att organisera textinnehållet. Fokus ligger således på mellanliggande textnivå, och den största enhet som beaktas är den skrivna texten.

Konstruktionsdiskursen karaktäriseras i likhet med korrektionsdiskursen av yttranden som fokuserar på den konkreta texten – det vill säga formen, det som går att upptäcka visuellt – men kategorierna skiljs alltså åt genom att olika textnivåer ställs i centrum.

Utsagor inom denna diskurs ger uttryck för att skrivinläring sker genom aktiviteter som ökar förståelsen för texters uppbyggnad. Exempel på sådana aktiviteter som nämns är textanalys och explicit undervisning om textorganisation och struktur. En annan aktivitet som anges främja skrivinläringen är läsning av texter i den genre som ska skrivas. Också sättet att tala om bedömning av skrivande karaktäriseras av att textkvaliteten relateras till förmågan att skriva väl disponerat, sammanhängande och logiskt strukturerat.

I materialet finns utsagor som handlar om hur texter är uppbyggda och om hur man kan skapa skrivutvecklande aktiviteter för att öka elevernas förståelse för texters uppbyggnad. Det finns också utsagor som kan relateras till värdering och bedömning av elevtexter. Av följande citat, som alla är exempel på utsagor inom konstruktionsdiskursen, handlar de första om text och dess strukturella uppbyggnad:

Alla texter har olika struktur. [...] En krönika har ju en struktur. Det ska ju va en inledning och så ska det va bra text och såhär bra slutkläm. [...] Det är ju viktigt att man förmedlar till eleverna också själva hur olika texter är strukturerade, för att det är ju även viktigt att de också förstår hur texter är uppbyggda. (NS2)

Som citatet visar finns det alltså uttalanden vars fokus ligger på hur texter är strukturerade. Detta sätt att tala om text utgör kärnan också i följande citat, där insikter om texters övergripande struktur uttrycks som en grundförutsättning för skrivande:

Alltså, generellt så måste ju en text ha en inledning, den måste ha ett innehåll och du måste ha en avslutning. [...] Börjar man tala om en argumenterande text så tänker jag att de bitarna redan är förankrade hos eleven, att man vet att okej, det ska de här bitarna ska finnas med, och det är den här innehållsdelen som byts ut beroende på vilken typ av text det är. Och inledning och avslutning formas därefter. Nånstans så måste eleven liksom veta om det här skelettet, liksom, inledning, innehåll, avslutning, och att det också måste va förankrat hos eleven så att man kan börja leka med det skelettet sen. (NS4)

I materialet uppmärksammas inte enbart strukturer på textnivå utan även inom ett och samma stycke. En student (ES5) talar om hur ett stycke kan byggas upp och har under VFU:n lagt märke till att vissa elever behöver hitta sätt att variera sitt språkliga uttryck inom kortare textavsnitt:

”Hur kan du skriva såhär?” tänker man, du vet. Det låter ju hemskt att använda det här ordet så många gånger i samma stycke. (ES5)

Det är emellertid mer än endast generella textstrukturer som uppmärksammas och benämns. Materialet innehåller också utsagor om genretypiska mönster. Ett exempel på det är när en ny student (NS5) berättar om hur eleverna under hans ledning skrev filmrecensioner utifrån ett antal frågeställningar. Att dessa frågeställningar utgjorde utgångspunkt för skrivandet skapade osäkerhet bland eleverna beträffande textens uppbyggnad, och studenten berättar att han fick förtydliga att de skulle skriva en löpande text enligt recensionens mönster:

Det var nog bara två stycken som skrev punktvís. De andra sa jag till att ”Försök gärna väva in det i texten som en riktig recension, liksom”. (NS5)

Här lyfter studenten (NS5) fram att det finns ett visst sätt att skriva ihop olika delar i en recension, att de olika delarna ska ”vävas” ihop enligt ett typiskt genremönster (”som en riktig recension”).

Det finns också utsagor som handlar om relationen mellan textens strukturella uppbyggnad och textens logik – det som ofta kallas den röda tråden. De första två exemplen nedan visar hur en student (ES5) talar om förmågan att med hjälp av olika delar i texten skapa en logisk linje som gör det möjligt för läsaren att följa med i skribentens tankegång:

för jag tror att strukturen ger en röd tråd. [...] Så länge du knyter ihop styckena lite med ditt lilla limstift som jag har pratat om då. Att finns det en logik alltså? Introduktionen har en logik, avslutningen har en logik och det finns en logik mellan de olika styckena. (ES5)

Väldigt ofta hör man det här: ”Försök att ha nån sorts röd tråd i texten”. Men om man inte har en förståelse för disposition över huvud taget, då blir det väldigt svårt att ha en röd tråd också, om man inte förstår styckena. (ES5).

Som citaten visar är den logiska linjen i texten central i konstruktionsdiskursen. Detta framgår också av följande excerpt, där studenten NS4 talar om vikten av att skapa sammanhang i skrivandet:

Och på nåt sätt ge eleven distinktionen att du måste inte hålla med om det du säger, men det du säger måste ha en röd tråd. (NS4)

Samma student (NS4) berör det logiska sambandet i text också när hon resonerar om vad svensklärare behöver beakta i analys av elevtexter. En fråga

hon ställer sig är huruvida eleverna ”[glömmer] att sätta ut bindeord”, vilket handlar om en skrivteknik som med hjälp av enskilda ord skapar en röd tråd i texten.

Intervjupersonerna berör även olika sätt att leda eleverna till en förståelse för och medvetenhet om textstruktur. Ett alternativ som anges är föreläsningsliknande undervisning. Detta talar läraren L1 om när hon beskriver att hon i tiden före intervjun har haft en ”klassisk PowerPoint-genomgång [...] om hur man lägger upp en argumenterande text”. Ett annat alternativ som anges är läsning av texter inom den aktuella genren, vilket studenterna ES5 och NS1 lyfter som ett annat sätt att utveckla känsla för textstrukturer:

Och sen kan man ju fråga sig om det räcker att undervisa då i till exempel textstruktur, utan det kanske bara handlar om vana att läsa också. (ES5)

Man måste läsa på nåt sätt den genre man vill skriva inom, Läsa tidningen, tänker jag. Och speciellt om man tänker då på argumenterande texter. (NS1)

Det handlar med andra ord om att få en uppfattning om olika strukturer som karaktäriserar olika typer av texter, säger studenterna (ES5, NS1), vilket också följande exempel berör:

Man måste visa på nåt sätt, såhär ser det ut också. Såhär ser en essä ut. [...] Men alltså att man måste skapa sig en bild av hur texten ser ut och hur den är uppbyggd alltså i sig själv. Och det måste de ha i sig själva för att kunna skriva den texten. (NS1)

Just argumenterande texter och andra texter. Ja, då måste man ju kunna visa vad som skiljer olika texter åt och vad som är... Ja hur brukar en novell se ut? Hur brukar en argumenterande text se ut? (ES1)

Att elever får se och lära känna texter i en viss genre anges alltså som nödvändigt för att de sedan ska kunna skriva texter inom den genren. I olika utsagor framställs av den anledningen textanalys som ett sätt att leda elever till en förståelse för vad som kännetecknar olika texter:

Och även om de ska skriva en text så är det kanske viktigt att de får ut en argumenterande text och får analysera den innan. (NS2)

Det är ju inte lika optimalt, kanske, att stå och hålla en timmes föreläsning om argumenterande texter eller så, utan det kommer få bli mer exempeltexter och kanske gemensamma genomgångar där vi faktiskt går

igenom samma text tillsammans och försöker leta efter de liksom urskiljande dragen så i just den texten. [...] Mycket exempel måste det ju vara där. Man kan ju inte prata om en argumenterande text utan att visa en argumenterande text. (ES4)

Det finns också utsagor som handlar om hur eleverna kan uppmärksammas på och praktiskt arbeta med disposition på ett mer generellt plan som inte i första hand berör enskilda genrer:

Och det tror jag är viktigt att öva på, som jag sa innan [...]: Hur skriver man en text som är tydlig och det går att följa ens tankegång? För vissa elever... det blir liksom väldigt sådär... först en del, sen nåt annat som inte egentligen riktigt hänger ihop med det första och så. Då måste man ju öva med texter som har nån substans, att de ska skriva någonting särskilt. (ES2)

Att faktiskt öva på att göra en bra styckesindelning i en text som är stökig. (L5)

En lärare (L2) talar om hur ett strukturerat textarbete kan ge texter med goda kvaliteter. Han talar om att eleverna får arbeta aktivt med struktur och disposition i argumenterande texter för att de ska

lyckas med formen också, kanske skriva en engagerad inledning och man får med sina argument i mitten och sen så får en avslutning som är bra. (L2)

Exemplen ovan handlar om skrivinläring och skrivundervisning. Strukturella aspekter ingår emellertid även i uttalanden som handlar om värdering och bedömning av elevers skrivande samt skriftlig respons på elevtexter. En lärare (L4) hänvisar till kunskapskraven som föreskriver tydligt disponerade texter. Han exemplifierar detta på följande sätt:

Sen om jag har skrivit... broderat ut världens vackraste text men argumenten är inte tydliga, *** är inte tydlig, dispositionen är inte tydlig, så spelar det ingen roll. (L4)

Också studenten ES1 berättar att hon i bedömningen av elevtexter under VFU:n förutom att ta hänsyn till innehåll och språk också beaktade "hur väl anpassat det var efter just den genren de skulle skriva efter" (ES1). Aspekter på mellanliggande textnivå beaktas alltså också i värdering och bedömning av elevers skrivande.

Som exemplen ovan visar, riktas alltså uttalanden inom konstruktionsdiskursen på olika sätt mot textens mellanliggande nivåer. Utsagorna handlar om

större enheter som är svårare att överblicka än de mycket påtagliga aspekterna på lokal nivå. Trots att textens påtagliga utformning fokuseras representerar konstruktionsdiskursen en högre abstraktionsnivå än korrektionsdiskursen.

5.1.3 Kommunikationsdiskursen

I kommunikationsdiskursen ligger fokus på skrivkontexten – alltså den kontext för vilken texten skrivs. Främst uppmärksammas skrivkontextens krav och möjligheter vad gäller skribentens uttryck och påverkan. En central utgångspunkt är alltså att skribenten beroende på syfte och sammanhang måste göra val i texten som leder till en avsedd tolkning och förståelse. Yttranden som är karaktäristiska för denna diskurs handlar av den anledningen om skrivande i relation till textens syfte. De handlar också om mottagarperspektiv och skribentens val av språkregister i förhållande till kontext och mottagare – aspekter som handlar om såväl ordval som retorik och talspråk i skrivna texter. Kort sagt handlar yttrandena om hur skribenten säkerställer en fungerande kommunikation med en läsare. Den största enhet som beaktas är därmed kontexten, alltså en enhet som ligger utanför den skrivna texten och som i och med detta är mer abstrakt. Det är textens samtliga delar som sammantagna ger ett visst intryck.

I denna diskurs uttrycker deltagarna att skrivinlärning huvudsakligen sker implicit genom kommunikation i ett visst sammanhang, främst genom att läsa och skriva texter med ett visst syfte i en viss kontext. Sådana aktiviteter framhålls som en förutsättning för att förstå kontextbundna språknormer såsom stil, formalitet och andra språkregler som gäller i samhället. Samtidigt framställs också explicit undervisning om sådana kontextbundna språknormer som en skrivutvecklande aktivitet. Därtill förekommer det yttranden om den problematik som kännetecknar det ofta dekontextualiserade skolskrivandet, det vill säga att skrivande sker för påhittade läsare i fiktiva kontexter.

Det som beskrivs i kommunikationsdiskursen är alltså möjligheten att i olika sammanhang påverka med hjälp av språket. Detta beskrivs också ur ett samhällsekonomiskt perspektiv, eftersom de elever som undervisas så småningom behöver kunna göra sig attraktiva på en arbetsmarknad och sedermera fungera i en yrkesmässig språkmiljö. De behöver således förstå hur kommunikationen måste anpassas för olika sammanhang. När deltagarna talar om skrivundervisning nämner de därför explicit undervisning om relationen mellan språk och kontext som bärande för elevernas skrivutveckling. Skrivundervisningen beskrivs därmed som ett medel för att bredda elevens insikter om olika kontextbundna språkregister. Samtidigt uttrycks också vikten av att eleven förstår hur det språkliga uttrycket kan främja eller hindra skriftlig kommunikation. Med anledning av detta anses läsning av texter med olika

syften också ge ökad förståelse för kontext- och mottagaranpassning och därmed en ökad skrivkompetens.

I kommunikationsdiskursen ryms således uttryck för undervisning om ords värdeladdning samt formuleringar om språkets påverkan på kommunikationen och den egna identiteten. I textbedömningen beaktas förmågan till syftes-, mottagar- och kontextanpassning.

Närmast följer citat som exemplifierar utsagor inom kommunikationsdiskursen. Det första exemplet handlar om att eleverna behöver öva för att de ska utveckla ett ändamålsenligt språk och en fungerande kommunikation:

för det är ju både retoriken i tal och skrift som [eleverna] övar på, och det är väldigt viktigt att ha till framtiden [...] Ja, det ger i alla fall möjligheter om man har den, en välutvecklad kunskap i att skriva. [...] Jag tror att man måste få eleverna att förstå hur mycket nytta man faktiskt kommer att ha av att kunna skriva bra svenska (ES4).

Här lyfts skrivförmågan som ett sätt att påverka framtida möjligheter.

En fungerande kommunikation är kärnan också i följande exempel, där en lärare (L1) beskriver vad som är målet med skrivundervisningen – nämligen ”[k]ommunikativa färdigheter. Att kunna anpassa sig till sammanhanget”. Detta mål kan enligt läraren L1 uppnås genom att eleverna får ”använda skrivandet för olika syften”. Samma typ av anpassning är central också när en student (ES3) talar om fungerande kommunikation med tänkta läsare:

Och många förfärr sig över att [ungdomarna] skriver på ett sätt när de skriver på datorn. Men det kanske inte är fel. Bara de är medvetna om att de kan skifta däremellan så att man ger dem den här bryggan så att [...] skrivandet blir naturligt beroende på vem mottagaren är, helt enkelt. (ES3)

Mottagaranpassning är en aspekt som berörs på olika sätt och som framstår som central (NS1, ES1, ES2, ES3, ES5, L1, L2, L3). Exempel på detta återfinns bland annat hos läraren L3 i en passage där han berättar om vad han fokuserade på när han som en förberedelse inför argumenterande skrivande låtit eleverna analysera debattartiklar: ”Hur är språket anpassat för situation, tänkt mottagare?”. Senare i samma redogörelse anknyter han åter till kontext och mottagare när han talar om elevernas uppdrag att skriva argumenterande texter:

Och sammanhang och mottagare där får de välja själva, men oftast så blir det ju kanske då att man tänker sig att det är ett debattinlägg i en dagstidning – [lokaltidningen], DN eller nåt sånt. (L3)

”Sammanhang och mottagare” framgår här som en naturlig del av skrivundervisningen. En lärare (L2) uttrycker det såhär:

Mottagare, tänker jag, [är] det här... kanske stora uppdraget att man går från att ha ett privat språk till ett offentligt språk. (L2)

Just medvetenheten om mottagare och de krav som olika läsare ställer på den skriftliga kommunikationen berörs även av läraren L1. Hon talar om vad hon undervisar om när eleverna ska skriva argumenterande texter och säger sig ta upp ”det grundläggande”, nämligen ”att man inleder kanske med en bakgrund beroende på målgrupp och sådär”.

Också relationen mellan språk och kontext berörs, bland annat av läraren L4. Han beskriver att skrivundervisningen för honom bland annat handlar om att utveckla elevens förståelse för hur språkliga uttryck får olika effekt beroende på kontexten. Han ger uttryck för de sociala hinder och möjligheter som finns inneboende i olika språkliga register och för vikten av att förstå dessa språkliga förutsättningar.

Det finns också utsagor som berör hur man lägger upp en skrivundervisning som främjar utveckling av ett fungerande och kontextanpassat skrivande. När exempelvis en av de nya studenterna (NS1) utifrån kunskapskravet för betyget A i Svenska 1 talar om hur man kan konstruera skrivuppgifter lyfter hon globala aspekter som syfte, mottagare och kommunikationssituation:

Du måste ju veta vad ditt syfte är, liksom. Om du gör en skrivuppgift, ja då måste du ha ett syfte med den. Se till att de når upp till det. Du måste ha nån mottagare och du måste ha en kommunikationssituation. (NS1)

Här är det emellertid oklart huruvida syftet handlar om lärarens mål med uppgiften eller elevens syfte med skrivandet. I övrigt kommunicerar studenten (NS1) att det är nödvändigt att ta hänsyn till mottagare och kommunikationssituation i skrivandet.

I vissa utsagor problematiseras skolskrivandet i förhållande till kontext och mottagare ”för man har ju sällan nån mottagare mer än läraren” (ES3). Skolskrivandets villkor i relation till mottagaranpassning är en aspekt som också studenten ES2 indirekt berör:

Och det tror jag är ganska viktigt att eleverna ibland kommer utanför skolan, så om de skriver en debattartikel att de faktiskt får möjlighet eller säga att ”Ni ska skicka in den här till tidningen så får vi se om den blir publicerad”. Nu skriver du inte för mig längre utan du skriver för en massa andra tidningsläsande människor. Vad är det viktigt att tänka på då? (ES2)

Citatet handlar om att eleverna behöver delta i situerade språkhändelser för att utveckla sin förståelse för skrivandets kommunikativa villkor. Studenten talar alltså om skrivkontextens krav och dess påverkan på textens utformning.

Det finns också andra sätt att tala om relationen mellan språk och kontext. Hur textens utformning påverkar skribentens möjlighet att göra intryck är något som bland annat läraren L5 talar med eleverna om. Han uttrycker att förmågan att anpassa sig språkligt till olika sammanhang i hög grad kommer från hemmet och att denna förmåga är en tyst kunskap. Däremot måste han som svensklärare försöka att kommunicera sambandet mellan språkuttryck och sammanhang till elever som inte har utvecklat en sådan förståelse för den skriftliga kommunikationens villkor:

På nåt sätt får jag försöka kommunicera de normerna till dem, att det ser inte bra ut att skriva fel i ditt CV på det där ordet eller så. Att man får bidra med normer, helt enkelt, eller värderingar och säga att det här uppfattas såhär eller känns inte bra om du formulerar dig såhär i din uppgift. (L5)

Läraren (L5) säger att det därför är både svårt och viktigt att undervisa om ”hur man skriver ett framgångsrikt CV”.

Sammantaget är det alltså relationen mellan text och kontext – eller skribent och mottagare – som främst uttrycks i kommunikationsdiskursen. Det betyder att textens övergripande mål fokuseras. Uppmärksamheten ligger alltså på ett abstrakt plan.

5.2 En kvantitativ jämförelse av grupperna

Går det att påvisa ett mönster beträffande sättet att tala om skrivdidaktik inom och efter lärarutbildningen? Ett sätt att undersöka detta är att beskriva den kvantitativa fördelningen av de skrivdidaktiska diskurserna i de olika grupperna. En sådan jämförelse har gjorts och grundar sig på en beräkning av yttranden. Ett yttrande handlar i detta fall om en aspekt på en viss textnivå och kan beskrivas som en utsaga som bär en egen semantiskt avgränsad innebörd. I analysen har det varit centralt att skapa tydliga regler för vilka yttranden som faller inom ramen för en viss kategori. Huvudprinciperna för hur detta har gjorts beskrivs i det närmast följande.

5.2.1 Operationell definition av analyskategorierna

De yttranden som ingår i analysen är sådana som på något sätt relaterar till den skrivna texten. Dessa yttranden berör, som tidigare nämnts, text, skrivande, skrivinlärnin, skrivundervisning eller skrivbedömning. Andra aspekter såsom

skrivprocess och villkor för skrivande som inte kan härledas till texten i sig (exempelvis tidsramar för skrivandet) beaktas alltså inte. Yttrandena kan ha olika omfång; vissa omfattar flera meningar medan andra enbart består av en fras eller ett ord. En del kortare utsagor kan nämligen handla om olika textnivåer.

Den främsta grunden för kategoriseringen har varit yttrandets innehåll i relation till textens nivåer. Yttrandena har förts till den skrivdidaktiska diskurs som är knuten till respektive nivå. Det betyder att yttranden som handlar om lokala aspekter och där meningen är den största omtalade enheten har förts till korrektionsdiskursen. De som handlar om mellanliggande textnivåer och där texten är den största omtalade enheten har förts till konstruktionsdiskursen. De, vars innehåll är knutet till textens globala nivå, har följaktligen förts till kommunikationsdiskursen. För att ett yttrande ska räknas dit, krävs alltså att det främst handlar om den sociala kontext i vilken texten ingår.

I tabell 3 nedan ges en översikt över de operationella definitionerna.

Eftersom yttrandena kan bestå av små enheter som ord eller fraser kan flera olika typer av yttranden förekomma i en och samma mening. Detta kan exempelvis ske när intervjupersonerna räknar upp sådant som de har uppmärksammat i bedömningen av elevtexter. Följande citat ger prov på detta:

[...] att även väldigt ambitiösa elever som går natur ibland då fast formen i sig är bra har mycket språkliga brister grammatiskt och använder rätt mycket talspråk. (L3)

Denne lärare ger å ena sidan uttryck för konstruktionsdiskursen, då han talar om att ”formen i sig är bra”, vilket är det första yttrandet. Å andra sidan nämner han också att eleverna ”har mycket språkliga brister grammatiskt”, vilket är ett yttrande som kan relateras till korrektionsdiskursen. Därutöver talar han om att de ”använder rätt mycket talspråk”. Detta handlar om formalitetsnivå och är därmed ett yttrande som bör föras till kommunikationsdiskursen. Ett relativt kortfattat uttalande kan alltså innehålla flera yttranden som vart och ett handlade om olika textnivåer (och således tillhör olika diskurser).

Tabell 3. Operationell definition i kategoriseringen av yttranden

	Korrektions- diskursen	Konstruktions- diskursen	Kommunikations- diskursen
Definition	Fokus på textens lokala nivå, exempelvis stavning, interpunktion och meningsbyggnad. Den största enhet som beaktas är meningen.	Fokus på textens mellanliggande nivå, alltså textens disposition och (logiska) uppbyggnad. Den största enhet som beaktas är texten.	Fokus på textens globala nivå, det vill säga textens syfte, mottagare och kontext. Den största enhet som beaktas är kontexten.
Exempel	<p>Och en del gör ju rena språkliga fel flera gånger i varje mening, och det är klart att det är ett problem. (L3)</p> <p>Vad är viktigast för den här eleven? Jo men just nu så kanske det är att sätta punkt och stor bokstav [...]. (L1)</p> <p>Generellt så är det väldigt många som gör satsradningar, till exempel (NS4)</p>	<p>Jag jobbar väldigt mycket med att försöka få dem skriva ner strukturen först. (L2)</p> <p>Men alltså att man måste skapa sig en bild av hur texten ser ut och hur den är uppbyggd alltså i sig själv. Och det måste de ha i sig själva för att kunna skriva den texten. (NS1)</p>	<p>Det här med kommunikations-situationen är ju en svår grej att skapa i klassrummet. Alltså det är väldigt svårt att frigöra sig från det här att du skriver för [läraren] (L1)</p> <p>[Eleverna] ska kunna tydliggöra och sätta fingret på hur man ska kunna förändra saker och vad som är effekten av att använda fel språk i fel sammanhang (L4)</p>

Två yttranden kan också vara sammanflätade. I sådana fall har de dubbelkategoriserats. Detta gäller nedanstående citat, där en student (ES5) för ett resonemang om hur argumenterande texter kan struktureras:

Och [hur texten ska organiseras] handlar ju egentligen om mottagare också. Vem är det som ska läsa det? Är det en argumenterande text i en tidning? Ja då kanske det här med att väva in argument i texten känns mer naturligt medans om man är på universitetet och ska skriva nån typ av såhär rapportaktig grej, så känns det mer naturligt att det kommer efter. (ES5)

Denna utsaga har ett tydligt mottagar- och kontextperspektiv, vilket kan härledas till globala textnivåer, men samtidigt förs ett resonemang om text-innehållets organisation. Eftersom mottagare och skrivkontext nämns, vilka är

aspekter på textens globala nivå, räknas detta som ett yttrande inom kommunikationsdiskursen. Samtidigt talar studenten om huruvida text-innehållet ska vävas samman eller ordnas på ett annat sätt. Då ligger fokus på textens mellanliggande nivå, varför utsagan också bör betraktas som ett yttrande inom konstruktionsdiskursen.

Med den operationella definition och det förfarande som har beskrivits ovan har 85 % av alla de yttranden som kan relateras till texten kunnat föras till någon av de tre diskurserna. Återstoden av dessa textnära yttranden faller utanför de tre kategorierna och har därför sorterats in i kategorin *övrigt*. Dessa karaktäriseras främst av att det är ovisst huruvida de handlar om lokal, mellanliggande eller global nivå, trots att textnära aspekter berörs. Detta kan illustreras med ett yttrande som är hämtat från ett resonemang om bedömning av en specifik elevtext: ”här var ju språket lite sämre” (L4). Yttrandet berör den skrivna texten, men det är oklart vilken eller vilka nivåer läraren åsyftar när han talar om ”språket”. Det kan handla om lokal eller global nivå, men då det inte går att säkert säga, räknas yttrandet in i kategorin *övrigt*. Detsamma gäller yttranden som är knutna till den skrivna texten men som berör annat än det som kategorierna omfattar. Dessa kan exempelvis handla om ”usel handstil” (L5) eller textomfång. Det finns också yttranden som uttrycker ett avståndstagande från exempelvis korrektionsdiskursen men som inte kan räknas till någon av de andra kategorierna. Sådana har förts till *övrigt*-kategorin. Ett exempel på det senare är följande citat:

Vi har ju självklart en grundläggande nivå där, själva skrivandet, alltså ord och stavning och sånt. Det räknar jag inte med. Det bryr jag mig inte om så mycket. (ES5)

Detta yttrande relaterar till texten och ska därmed kategoriseras, enligt de gränser som har ställts upp för kategoriseringen. Explicit benämns också ”ord” och ”stavning”, som båda är aspekter på lokal nivå. Emellertid uttrycks samtidigt att hänsyn inte har tagits till denna nivå. Trots att innehållet alltså riktas mot meningen som största enhet, förs yttrandet till *övrigt*-kategorin, eftersom studenten NS5 här ger uttryck för att denna nivå *inte* är viktig i hans sätt att se på skrivande och skrivundervisning.

5.2.2 Diskursfördelningen i respektive grupp

De skrivdidaktiska diskurser som presenteras ovan återfinns i högre eller lägre utsträckning både hos nya och erfarna studenter och lärare. De flesta intervjupersoner rör sig alltså i någon mån inom samtliga diskurser. Det är därför viktigt att poängtera att en intervjuperson inte kan etiketteras med enbart

en diskurs. Däremot kan det mellan enskilda intervjuer – också inom respektive grupp – råda skillnader beträffande hur stor tonvikt olika diskurser får i utsagorna. Vissa talar exempelvis mer inom korrektionsdiskursen medan andra lägger tyngdpunkten på konstruktionsdiskursen. Men trots individuella skillnader framträder en tydlig gruppröst.

Med hjälp av de tre skrivdidaktiska diskurserna som analysverktyg är det möjligt att undersöka hur de fördelar sig över respektive grupp. För att en överskådlig bild ska kunna presenteras, har en frekvensberäkning gjorts. Detta har gjorts på följande sätt: Samtliga yttranden som har förts till korrektionsdiskursen i gruppen nya studenter har summerats. Detsamma gäller för de nya studenternas yttranden inom konstruktionsdiskursen, kommunikationsdiskursen och övrigt-kategorin. Antalet yttranden i respektive kategori har sedan utgjort grund för en frekvensberäkning. Samma procedur har också använts för erfarna studenter och lärare.

Resultatet av frekvensberäkningen åskådliggör skillnader mellan de tre grupperna avseende kategoriernas fördelning. Det förhållande som råder mellan grupperna framgår av tabell 4.

Tabell 4. Gruppernas procentuella fördelning av yttranden inom de olika skrivdidaktiska diskurserna

	Nya studenter	Erfarna studenter	Lärare	<i>n</i>
Korrektionsdiskursen	41	23	25	103
Konstruktionsdiskursen	38	52	30	137
Kommunikationsdiskursen	7	14	28	62
Övrigt	14	12	18	52
<i>n</i>	110	102	142	354

Som tabell 4 visar, finns alltså tydliga skillnader mellan grupperna vad gäller deras sätt att tala om text, skrivande, skrivinläring, skrivundervisning och skrivbedömning. Fokus ligger på olika diskurser vid de olika tidpunkter som studeras. Diskursfördelningen skiljer sig mellan de olika grupperna på följande sätt: Nya studenter talar i mycket högre grad än övriga inom korrektionsdiskursen (41 %). I denna grupp får även konstruktionsdiskursen stort utrymme (38 %). Däremot talar de i mycket liten utsträckning – minst av alla grupper – inom kommunikationsdiskursen (7 %). Det mönster som framträder inom gruppen visar alltså en mycket tydlig inriktning mot textens form – särskilt på lokal nivå.

Bland erfarna studenter dominerar konstruktionsdiskussionen. Över hälften (52 %) av yttrandena handlar om mellanliggande textaspekter. I denna grupp får korrektionsdiskursen betydligt mindre utrymme i jämförelse med gruppen nya studenter (23 %) samtidigt som de i större utsträckning talar inom kommunikationsdiskursen (14 %). De erfarna studenterna talar alltså sammantaget på ett sätt som är mycket inriktat mot textens form på strukturplanet.

För lärarna är fördelningen mellan de olika diskurserna jämnare. En fjärdedel av yttrandena kan relateras till korrektionsdiskursen (25 %). Konstruktionsdiskursen får mindre utrymme än i de två andra grupperna (30 %), medan kommunikationsdiskursen representeras i betydligt högre grad (28 %) än i de tidigare grupperna. Detta resultat kan tolkas som ett mer balanserat förhållningssätt där samtliga nivåer betraktas som viktiga.

Båda studentgrupperna talar således huvudsakligen inom en eller två diskurser (som båda kan relateras till textens form), medan lärarna uppvisar en mer jämn fördelning mellan alla tre diskurserna och således talar om såväl form som funktion. Detta resultat visar att det efter lärarutbildningen sker en förändring i sättet att tala om text, skrivande och skrivundervisning som innebär en tydligare inriktning mot textens globala nivå. De lokala och mellanliggande nivåerna i korrektions- och konstruktionsdiskursen får nämligen inte lika mycket uppmärksamhet bland lärarna som bland studenterna. För att på ett tydligare sätt visa resultatet, visualiseras gruppernas diskursfördelning nedan i diagram 1.

En återgivning av detta slag bör ses som mycket förenklad, men detta till trots återspeglar diagram 1 den kvalitativa tolkningen av materialet. Samtidigt ges en överskådlig bild över gruppernas diskursfördelning.

För att grupperna ska kunna jämföras ytterligare och för att en något mer utvecklad bild av skillnaden mellan de tre grupperna ska kunna ges, kan diskursfördelningen sättas i relation till utsagornas innehåll. Av den anledningen betraktas i det följande två generella utvecklingsmönster som framträder i analysen. Det handlar dels om den allt större koncentrationen på kommunikationsdiskursen i ju senare skede intervjupersonerna befinner sig och dels om den alltmer tilltagande abstraktionsnivån i yttrandena – i samtliga diskurser.

Diagram 1. Gruppernas procentuella fördelning av yttranden inom de olika skrivdidaktiska diskurserna

5.3 Skillnader i gruppernas utsagor

Det framgår tydligt av diagram 1 att andelen yttranden inom kommunikationsdiskursen blir allt större i ju senare skede en grupp befinner sig. Andelen yttranden inom denna diskurs dubblas från en tidpunkt till en annan. Detta är en markant skillnad, och resultatet visar att lärarna uttrycker ett tydligare fokus på skrivandets funktion och förutsättningar än studenterna.

Det är emellertid inte enbart *andelen yttranden* inom denna diskurs som skiljer grupperna åt. Också *innehållet* skiljer sig. När de olika grupperna talar inom kommunikationsdiskursen kan utsagorna nämligen i olika hög grad relateras till det som utgör diskursens kärna. Likaså skiljer sig grupperna åt genom att i högre eller lägre grad tala om globala aspekter som något avgörande i skrivande och skrivundervisning. Med anledning av detta görs i det närmast följande en jämförelse av vad studenter och lärare talar om inom kommunikationsdiskursen.

5.3.1 Allt större koncentration på kommunikationsdiskursen

Det kan alltså fastställas att studenter och lärare talar på olika sätt i sina resonerang om skrivande och skrivundervisning. Detta framgår även av deras sätt att tala inom en och samma diskurs.

Nya studenter talar – om än i liten utsträckning – om aspekter som kan relateras till globala textnivåer. Däremot anger de inte dessa som avgörande för (elevens) skrivande eller skrivundervisning. Exempelvis nämner de textens formalitetsnivå och ords betydelse i olika kontexter:

[Läraren] ska ju styra [eleverna] mot nån form av formellt språk. (NS3)

Det finns så mycket som [läraren] skulle kunna jobba med: ordval, att kanske ta bort talspråkliga ordval som att inte skriva ”rätt så bra” utan att skriva ”förhållandevis”, alltså att använda sig av ett lite mer avancerat språk. (NS4)

[Läraren ska] på nåt sätt kunna visa på: Vad använder man för ord i den här texten, och vilken betydelse och funktion får de i just den här texten? (NS1)

Värt att notera är att de två senare exemplen – även om de handlar om textens globala nivå – fokuserar på enskilda ord. Utöver dessa utsagor talar studenten NS3 om tidig socialisation via läsning av olika texter, och studenten NS2 berör (skol)skrivande som en förberedelse för att skriva CV och personligt brev. Textens globala nivå får med andra ord inte någon framträdande plats bland de nya studenterna.

Erfarna studenter rör sig närmare kärnan i kommunikationsdiskursen och resonerar i större utsträckning än nya studenter om skrivandets syfte, nytta och funktion. Ett exempel på detta är följande excerpt, där studenten ES3 svarar på vad eleverna behöver veta och kunna för att skriva bättre:

Framförallt är det ju... hur texterna tas emot. [...] Att [eleverna] vet vad det innebär när de ska skriva en text. Så jag tror det är viktigt att prata med eleverna [om] vad skrivande är. Inte bara att det är stavning och meningsbyggnad och att det blir rätt så, utan även liksom funktionen utav skrivandet. (ES3)

Här talar studenten (ES3) om att eleverna måste förstå att skrivandets villkor – att skrivande inte enbart handlar om att stava och bygga meningar utan också om att ta hänsyn till hur texten ”tas emot” och fungerar.

Vidare uttrycks bland erfarna studenter att eleven behöver utveckla sin förmåga att växla mellan olika språkliga register beroende på mottagare och kontext (ES2, ES5) och att skrivundervisningen bör erbjuda skrivande för olika syften (ES1, ES3). Det senare berörs av studenten ES1 när hon talar utifrån kunskapskravet för betyget A i kursen Svenska 1:

Anpassade till syfte och mottagare, ja där är det också kanske [att] låta [eleverna] testa på olika typer av texter, för de har ju oftast olika syften och mottagare och så. (ES1)

I denna grupp lyfts också behovet av autentiska skrivkontexter i skolskrivandet (ES2). Därutöver nämns att den skrivna texten påverkar skribentens identitet (ES3) och att elevernas skrivförmåga påverkar deras framtid. Det senare berörs av studenten ES4, då han talar om vad eleverna behöver för att utvecklas som skribenter:

för det är ju både retoriken i tal och skrift som [eleverna] övar på, och det är väldigt viktigt att ha till framtiden [...] Ja, det ger i alla fall möjligheter om man har den, en välutvecklad kunskap i att skriva. [...] Jag tror att man måste få eleverna att förstå hur mycket nytta man faktiskt kommer att ha av att kunna skriva bra svenska (ES4).

Exemplen på de erfarna studenternas utsagor inom kommunikationsdiskursen visar att de talar om globala aspekter på ett sätt som skiljer sig kvalitativt från de nya studenterna. Likväl utgör inte dessa områden någon centralpunkt i gruppens yttranden.

Lärarna, däremot, kommunicerar de globala textnivåerna i kommunikationsdiskursen som ett övergripande mål i skrivande och skrivundervisning. De talar alltså inte bara i stor utsträckning om dessa aspekter utan ger även uttryck för att de värderar dem högt. Främst talar de om språkets verkan i relation till sammanhang, vilket följande citat ger prov på:

[Eleverna] ska kunna tydliggöra och sätta fingret på hur man ska kunna förändra saker och vad som är effekten av att använda fel språk i fel sammanhang. (L4)

Ytterligare en av lärarna (L5) anknyter till detta då han vid flera tillfällen talar om de språkliga normer som olika situationer bär med sig och hur mycket han får jobba med detta bland elever som inte har utvecklat en sådan förståelse för kommunikation. Följande citat exemplifierar detta:

Nej men om jag möter en elev som inte har det där hemifrån, då får jag lägga desto mer tid på att de ska förstå [...] vilka normer som följer med texten.
(L5)

Också då denne lärare (L5) får frågan om vad som är nödvändigt att ha med i skrivundervisning på gymnasiet svarar han att det är avgörande ”att [läraren] kommunicerar de här normerna och visar att det är normer”.

Relationen mellan språk och sammanhang berörs av fler lärare. Ytterligare exempel finns i följande excerpt, som är taget ur ett sammanhang där läraren L4 för ett resonemang om vad som är nödvändig skrivundervisning i gymnasieämnet svenska:

Viss kunskap om en del genrer är klart att det är viktigt att kunna ha för att kunna veta skillnaden på formell och icke-formell text. [...] Mycket såna kunskaper har de redan. Det här att det språk jag använder i skolan kan jag inte ha med polarna och tvärtom. Sådana kunskaper har de ju ofta redan.
(L4)

I anslutning till detta uttalande fastställer läraren (L4) att eleverna ska kunna förstå följderna av att kommunicera på ett sätt som inte är kontextanpassat och att sådana resonemang kan vara en utgångspunkt i skrivundervisningen.

Lärarna talar också om mottagar- och kontextanpassning. Exempelvis påpekar läraren L3 att svensklärare på gymnasiet måste ”ha förmågan att få eleverna att förstå det här med mottagaranpassning, olika situationer”. Detta är nämligen något som uttrycks som centralt av lärarna – och också något som de anger att eleverna kan ha problem med:

När man ska försöka föreställa sig allmänheten, kanske, som mottagare, och det tycker många elever är jättesvårt, att man skriver inte till läraren längre eller till en kompis, utan man skriver faktiskt till... man vet inte vem. Och det är en stor sak. (L2)

Ytterligare en aspekt som får stor uppmärksamhet i gruppen är relationen mellan skrivande och identitet, alltså hur skrivandet kan gynna eller missgynna skribentens syften. Detta lyfts bland annat av läraren L4:

Sen kommer ju inte alla att nå nån hög akademisk skrivnivå, eller alla kan inte nå den nivån, men man kanske i alla fall kan skriva ett CV på någorlunda bra nivå utan att behöva känna att man ska va alltför rädd för att skicka iväg det här. (L4)

Exemplet berör det känsliga förhållandet mellan textens utformning och den värdering av skribenten som medföljer. Det som lyfts på ett övergripande plan är att den som inte har knäckt koden för hur man för sig i skriftlig kommunikation riskerar att inte bli bemött på ett sätt som är önskvärt. Sådana resonemang återkommer bland lärarna.

Att få eleven att förstå ovan nämnda aspekter är kärnan i skrivundervisningen, anser samtliga lärare. Läraren L5 går ännu längre och anger det som en personlig drivkraft. Han berättar nämligen att hans språkintresse innan han började som lärare handlade om läsning och skrivande för egen personlig del men att det i läraryrket handlar om ”att hjälpa eleven att få ett ändamålsenligt språk, att kunna förmedla sig och [...] kunna kommunicera och reflektera på ett bra sätt” (L5). Den övergripande analysen visar alltså att lärarna säger sig sträva efter att öka elevernas språkliga medvetenhet och deras förståelse för den skriftliga kommunikationens villkor.

Vidare förekommer bland lärarna en problematisering av skolskrivandets villkor i relation till skriftlig kommunikation i verkliga skrivkontexter. Bland annat talar läraren L1 om problemet att ”skapa” kommunikationssituationer i klassrummet. Hon kommenterar den anpassning till kommunikationssituationen som föreskrivs i kunskapskravet och säger att ”det skulle vara en hjälp att ha lite klart för sig hur man kan lösgöra kunskapskraven och stoppa in dem i någon slags verkligt sammanhang”, eftersom hon vill undvika de typiska ”skoltexterna”, som hon inte ser någon nytta med.

Sammanfattningsvis kan det konstateras att grupperna talar på olika sätt inom kommunikationsdiskursen. Nya studenter rör sig i diskursens periferia delar, medan lärare talar utifrån kärnan.

5.3.2 Skillnad i abstraktionsnivå

I förra avsnittet analyserades de olika gruppernas utsagor som berör texters globala nivå, och det konstaterades att de skiljde sig åt såväl vad gäller kvantitet som kvalitet. I detta avsnitt görs en analys av olika abstraktionsnivåer som de olika gruppernas utsagor handlar om.

Diskursfördelningen som åskådliggörs i diagram 1 visar att den koncentration på lokal respektive mellanliggande nivå som studentgrupperna har byts mot en jämnare spridning mellan samtliga nivåer i lärargruppen. Det betyder att globala aspekter får större genomslag i utsagorna ju senare i kunskapsutvecklingen grupperna befinner sig. Det som därmed kan konstateras är att ju längre in i kunskapsutvecklingen intervjupersonerna befinner sig, desto större benägenhet har de att tala om abstrakta textaspekter. Detta framgår såväl i den kvalitativa analysen som i den kvantitativa. I detta avsnitt kommer

beskrivningen därför att röra sig omkring den abstraktionsnivå som karaktäriserar respektive grupps utsagor.

Av resultatet framgår att nya studenter är den grupp som i störst utsträckning talar om korrektionsdiskursens – och därmed mycket konkreta – textaspekter. Deras utsagor är också i hög grad relaterade till de mellanliggande nivåer som karaktäriserar konstruktionsdiskursen och som är något mer abstrakta. Det är emellertid fortfarande den konkreta texten som är i fokus för yttrandena. Kommunikationsdiskursen, som omfattar de globala nivåer vars fokus ligger utanför den konkreta texten, är representerad i mycket liten utsträckning i denna grupp. I denna grupp är det alltså främst konkreta aspekter i texten som lyfts i intervjuerna.

Bilden är en annan i gruppen erfarna studenter, som i mycket lägre grad talar om korrektionsdiskursens konkreta aspekter som exempelvis interpunktion och meningsbyggnad och istället koncentrerar sig på den något mer abstrakta konstruktionsdiskursen, genom att tala om aspekter som disposition och styckestruktur. Dessutom är andelen yttranden inom kommunikationsdiskursen, det vill säga utsagor om abstrakta aspekter, dubbelt så stor i jämförelse med nya studenter.

Också lärarna talar mindre inom korrektionsdiskursen i jämförelse med nya studenter. Lärarna talar emellertid också i mycket lägre utsträckning än studenterna inom konstruktionsdiskursen. Däremot uttrycker de sig i avsevärt högre grad än studenterna inom kommunikationsdiskursen. Att deras utsagor karaktäriseras av högre abstraktionsnivåer blir därmed tydligt. Kommunikationsdiskursen, som karaktäriseras av abstrakta textaspekter, får, som tidigare nämnts, odiskutabelt störst genomslag bland lärarna.

Skillnaderna i hur gruppernas diskursfördelning visar alltså ett mönster. Detta mönster åskådliggör en sannolik utveckling, där fokus skiftar från korrektionsdiskursens konkreta aspekter till kommunikationsdiskursens abstrakta aspekter.

För att ytterligare betrakta förändringen från konkret till abstrakt ska redogörelsen mycket kort fokusera kvaliteten på respektive grupps utsagor inom en av diskurserna, nämligen den för samtliga grupper starkt framträdande konstruktionsdiskursen. Även *inom* denna diskurs framkommer skillnader i abstraktionsnivå mellan grupperna. Detta yttrar sig på följande sätt: När nya studenter talar om de mellanliggande aspekter som karaktäriserar denna kategori, rör de sig i större utsträckning än övriga mot det konkreta. Nya studenter talar alltså även här till stor del om ordnivå när de uttalar sig om textstruktur och textorganisation. Ett exempel är när studenten NS4 talar om att läraren måste kunna lokalisera problem i en text: "Glömmer [eleven] att sätta ut *bindeord*?". Ett annat exempel är när studenten NS5 i sin instruktion

inför recensionsskrivande i en klass anger att eleverna ”ska ha med... vad kallade de det nu? *Sammanhangsord*, alltså att man sätter ihop leden på ett bra sätt”. Ett tredje exempel är när studenten NS1 talar om hur olika ord och uttryck kan skapa ordning i text: ”*För det första och för det andra och avslutningsvis och sammanfattningsvis och lite såna*”. Samtliga av dessa betecknar enstaka ord och uttryck som relaterar till textens uppbyggnad. Nya studenter talar alltså inte om de större strukturerna i sig utan om ord som skapar sammanhang i större strukturer. Detta kan ställas i kontrast mot de aspekter på textorganisation som erfarna studenter talar om och som griper över större och mer abstrakta strukturer. Vissa uttryck förekommer endast bland erfarna studenter. Exempelvis talar studenten ES5 om textens ”*logik*” och om att svensklärare behöver ha ”*väldigt god förståelse för textkomposition*”. Därutöver talar studenten ES2 om argumenterande texters speciella ”*mönster*”. Samtliga dessa aspekter kräver uppmärksamhet på större enheter än enstaka ord och är därmed mer abstrakta, samtidigt som de relaterar till textens uppbyggnad. Endast inom gruppen lärare nämns att vissa textkonstruktioner kan användas för att ”*vägleda [läsaren]*” (L4). Denna utsaga rör sig mer i riktning mot mottagaranpassning, som är en abstrakt aspekt. Det finns alltså ett tydligt mönster på flera nivåer i materialet som visar hur fokus förändras mot allt större enheter och därmed en allt högre abstraktionsnivå.

5.4 Sammanfattande reflektion

En av studiens huvudfrågeställningar handlar om hur lärarstudenter och lärare talar om text, skrivande och skrivundervisning vid olika tidpunkter i sin utbildning och i tidig yrkesverksamhet. Det framgår av de resultat som presenterades ovan att studenter och lärare har avsevärt skilda sätt att tala om vad som är viktigt i skrivande och skrivundervisning. De talar i olika utsträckning om lokal, mellanliggande och global textnivå, och därmed råder det en tydlig skillnad avseende vilka aspekter som lärarstudenterna och lärarna lägger störst tyngdpunkt på i sitt resonemang. Resultatet visar att det utvecklas ett sätt att tala om text, skrivande och skrivundervisning under och efter lärarutbildningen. Sammantaget kan ett generellt mönster skönjas där studentens uppmärksamhet på det konkreta övergår till ett mer jämnt fördelat fokus på samtliga nivåer.¹⁷ Lärarna verbaliserar nämligen en helhetssyn på

¹⁷ De dominerande uttrycken i respektive grupp är förvisso mer framträdande hos vissa individer och mindre hos andra. Det är likväl rimligt att en analys som spänner över gruppen ger indikationer om hur fokus på olika aspekter av skrivande och skrivundervisning förändras under lärarutbildningen. Även när ytterfallen reduceras bort förblir mönstret detsamma.

skrivande och skrivundervisning som studenterna inte ger uttryck för. Detta kan tolkas som att förståelsen för autentisk och funktionell kommunikation (där det korrekta förvisso spelar en anseelig roll men inte ensam utgör centralpunkt) förändras och blir mer framträdande i yrkespraktiken. Den övergripande utveckling som framträder liknar på så sätt en skribents utveckling från novis till erfaren (jfr Hoel 2001). Motsvarande övergång från lokalt fokus till ett allt starkare globalt fokus kan nämligen ses i en jämförelse av gruppernas uttalanden om text, skrivande, skrivinläring, skrivundervisning och skrivbedömning. Det kan alltså konstateras att sättet att tala om text, skrivande och skrivundervisning i det insamlade materialet går från en koncentration på detalj till helhet eller från konkret till abstrakt. Detta resultat visar en tänkbar bild av hur ett skrivdidaktiskt förhållningssätt skulle kunna förändras under och efter lärarutbildningen.

Resultatet reser ett antal frågor. Det behöver också nyanseras för att en bild av den skrivdidaktiska kunskapsbildning som sker under och efter lärarutbildningen ska kunna förstås.

För det första är det relevant och intressant att ställa frågan om vad som kan vara den bakomliggande orsaken till att de olika grupperna uttrycker sig så olika när de talar om skrivdidaktik. Är det mönster som framträder en effekt av en kunskapsbildning, eller finns det andra omständigheter som kan påverka vad intervjupersonerna talar om? Ett rimligt svar är att de kvalitativa skillnaderna grupperna emellan främst är en avspiegling av en kunskapsbildning – det är nämligen sannolikt att en utveckling inom ett så komplext område som skrivundervisning börjar i det konkreta och går mot det abstrakta (jfr Hoel 2001), beroende på hur utbildningen är uppbyggd. En såväl ämnes-teoretisk som skrivdidaktisk kunskapsbildning under och efter lärarutbildningen skulle alltså kunna ge ett sådant mönster. En sådan kunskapsbildning kommer att analyseras och diskuteras mer i kapitel 6.

För det andra uppstår frågor om resultatet i förhållande till skrivundervisning. Vilka följder får inriktningen på de språknivåer som dominerar i respektive grupp för deras skrivdidaktik? Detta är en central fråga, och för att kunna ge några svar på detta och därmed nyansera och fördjupa bilden av den skrivdidaktiska kunskapsbildningen inom och efter lärarutbildningen, kommer analysen i nästa kapitel att handla om hur kunskap om ämnesområdet skrivande förändras parallellt med skrivdidaktisk kunskap. Kapitel 6 skildrar nämligen hur de olika grupperna manifesterar ämneskunskap och skrivdidaktisk kunskap, det vill säga två kunskapskategorier som är nödvändiga i skrivundervisningen.

6 En kunskapsbas i förändring

Detta kapitel är skrivet utifrån Shulmans idé om lärares kunskapsbas och de olika kunskapskategorier som ingår däri (Shulman 1986, 1987). I kapitlet analyseras hur den kunskapsbas som behövs för skrivundervisning förändras under och efter lärarutbildningen. Detta görs utifrån två huvudkategorier – ämneskunskap och skrivdidaktisk kunskap. Avsikten är att ge en bild av hur kunskapsbasen förändras under denna period. Inledningsvis ges en beskrivning av kunskapskategorierna och relationen mellan dem. Därefter beskrivs hur dessa manifesteras i respektive grupp. Avslutningsvis jämförs den kunskapsbas som framträder i de tre grupperna.

6.1 Ämneskunskap och skrivdidaktisk kunskap

Förmågan att undervisa i och om skrivande bygger till betydande del på två centrala kunskapskategorier med ömsesidig påverkan: ämneskunskap och skrivdidaktisk kunskap – alltså den kunskap som gör det möjligt att undervisa i och om skrivande (se avsnitt 2.2). Dessa kan tillsammans ses som den kunskapsbas som är viktigast för skrivundervisning, eftersom svensklärare dels behöver kunskap om skrivande, text, språk och kommunikation, dels kunskap om hur de kan skapa förutsättningar för elevers skrivutveckling. Det bör dock slås fast att det inte finns några givna skiljelinjer mellan dessa kunskapskategorier. Snarare relaterar de till varandra, främst genom att skrivdidaktisk kunskap, som är en motsvarighet till Shulmans kunskapskategori PCK, bygger på ämneskunskap (Shulman 1986, 1987)¹⁸. Ämneskunskapen är alltså en given del av och en förutsättning för skrivdidaktisk kunskap (Worden 2015:106). Det är därför omöjligt att utveckla skrivdidaktisk kunskap utan ämneskunskap, samtidigt som det är fullt möjligt att utveckla ämneskunskap utan kunskap om undervisning och skrivdidaktik. Å andra sidan kan skrivundervisning leda till en annan syn på ämnet, vilket kan leda till utvecklade ämneskunskaper (Grossman & Richert 1988:60). På detta sätt är dessa två kunskapskategorier en sammanhållen enhet, även om det inte råder något ett-till-ett-förhållande dem emellan.

En analys av skrivdidaktisk kunskapsbildning, vilket är det primära i detta kapitel, bör således även ta ämneskunskap i beaktande. Det betyder att det trots den tydliga relationen mellan de två kunskapskategorierna är nödvändigt att

¹⁸ Shulman talar om PCK. Här används istället termen skrivdidaktisk kunskap, eftersom det handlar om PCK i skrivundervisningen.

göra en uppdelning mellan dem för att analysera studenternas och lärarnas kunskap. Samtidigt är det viktigt att inse att alla försök till att dela in lärares kunskaper i olika avgränsade kunskapskategorier är analytiska konstruktioner.

Nedan följer en beskrivning av de båda huvudkategorierna – ämneskunskap och skrivdidaktisk kunskap – som kommer att behövas för att analysera och beskriva studenternas och lärarnas kunskapsbas.

Ämneskunskap motsvarar Shulmans kunskapskategori content knowledge (Shulman 1987). Denna kunskapskategori innefattar lärarens kunskap om och förståelse av ämnet. I föreliggande studie omspanner ämneskunskap kunskaper om skrivande och områden som är tätt knutna till skrivande, det vill säga kunskap om text, språk och kommunikation. I ämneskunskapen ligger också förståelse för ämnets organisation och struktur samt olika perspektiv på ämnet och dess olika delområden, det vill säga ämnesstrukturell kunskap. Den som har utvecklade ämneskunskaper har därmed en komplex syn på ämnets uppbyggnad och ger uttryck för att ämnet är uppbyggt av flera dimensioner med en inbördes hierarki, där vissa delar ligger i ämnets förgrund och andra i dess bakgrund.

Skrivdidaktisk kunskap kan beskrivas som en motsvarighet till det som av Shulman kallas pedagogical content knowledge, (PCK). Denna kunskapskategori är starkt knuten till såväl ämneskunskap som allmändidaktisk kunskap (se avsnitt 2.2). Skrivdidaktisk kunskap är den kunskapskategori som hjälper läraren att i skrivundervisningen göra och förhålla sig till *medvetna skrivdidaktiska val* som är grundade i förståelse för skrivande och textarbete, den specifika eleven och undervisningens mål. Dessa val – av metod, exempel, förklaringsmodeller, anpassningar, instruktion et cetera – syftar till att eleven utvecklar sin kunskap och når kunskapsmålen inom det specifika undervisningsområdet. Inom ramen för skrivdidaktisk kunskap ligger även förståelse för hur läraren och olika läromedel kan bidra till och påverka elevens skrivutveckling.

Beskrivningen ovan låter förstå att skrivdidaktisk kunskap kan yttra sig på olika sätt. I denna studie betraktas det som skrivdidaktisk kunskap när intervjupersonernas utsagor innehåller något av följande:

- Medvetna skrivdidaktiska val och strategier (grundade i kunskap om eleven, undervisningsmål och effekt)
- Förståelse för effekten av skrivdidaktiska val
- Reflektion över skrivdidaktiska val och skrivundervisning
- (Ut)värdering av skrivdidaktiska val
- Omvärdering av skrivdidaktiska val
- Problematisering av skrivdidaktiska val och skrivundervisning

- Insikter om och lösning av skrivdidaktiska svårigheter och problem
- skrivdidaktiska experiment

Yttranden som explicit innehåller någon eller flera av ovanstående manifestationer, visar således på skrivdidaktisk kunskap.

6.2 Kunskapsbasen i respektive grupp

I de tre grupperna uttrycks kvalitativt skilda kunskapsbaser. I detta avsnitt beskrivs den ämneskunskap respektive skrivdidaktiska kunskap som manifesteras av nya studenter, erfarna studenter och lärare i avsikt att beskriva dessa skillnader. Analysen utgår från den grupp som har kortast erfarenhet (nya studenter) för att sedan behandla erfarna studenter och lärare i nämnd ordning.

6.2.1. Nya studenter

Den kunskapsbas som manifesteras bland nya studenter skiljer sig märkbart från de två andra grupperna – både när det gäller ämneskunskap och skrivdidaktisk kunskap. I det närmast följande redogörs för hur nya studenter manifesterar kunskap inom de två kunskapskategorier som studeras. Avsnittet avslutas med en analys av hur de själva ser på relationen mellan ämneskunskap och skrivdidaktisk kunskap.

Ämneskunskap

Bland nya studenter framstår ämnet som mycket centralt. De kommunicerar nämligen i hög grad ämneskunskap när de talar om skrivundervisning, och det är också denna kunskapskategori som dominerar i deras uttalanden. Det är emellertid ett begränsat ämne som kommuniceras. För att illustrera detta följer här ett citat ur en intervju med studenten NS5, som uppvisar ett särskilt tydligt ämnesfokus. Relativt tidigt i intervjun rör sig samtalet om elevens behov i skrivundervisningen – särskilt i relation till argumenterande skrivande – när följande ordväxling sker:

I: Men om du tänker att du har en elevgrupp framför dig. Vad tror du att de behöver veta? Vad behöver de för skrivundervisning för att de ska klara av att skriva argumenterande¹⁹ på ett bra sätt?

NS5: Grammatik, känns det nästan som. [...] Jag kommer inte ihåg att jag gjorde nåt sånt på gymnasiet i alla fall. Knappt högstadiet, vad jag minns. Nu när jag har pluggat här då: "Åh just det!". Men sen kan jag det. Det känns som att ordklasser och sånt sitter men korrekta formuleringar eller hur meningar ska vara uppbyggda, det kan jag märka att många elever kanske gör bak och fram.

Studenten (NS5) får här i uppdrag att tala om den skrivundervisning som eleven behöver för att utveckla sitt argumenterande skrivande. Trots att frågan är ställd ur ett skrivdidaktiskt perspektiv är hans svar ämnesrelaterat, då han omedelbart anger grammatik på sats- och meningsnivå som ett primärt undervisningsinnehåll och som ett medel för att föra eleverna till ett argumenterande skrivande. I sitt fortsatta resonemang lyfter han även andra textaspekter – främst på lokal nivå – som viktiga:

Framför allt att de ska lära sig variera texten kanske. Det är såna saker också. Och interpunktion. [...] Att sätta ett komma nånstans är nästan farligt liksom, medan jag tycker semikolon är det bästa som finns ungefär. Men det ser jag många alltså bara såhär "bulbulbulbulbulbul punkt", "bulbulbulbulbulbul punkt" så. Och väldigt få adjektiv eller, nej men alltså inte så stor variation. Såna saker. Och kanske lära dem hitta stildrag eller vad man ska säga. (NS5)

I citatet manifesteras alltså till allra största del ämneskunskap. Det som uttrycks av skrivdidaktisk karaktär är att någon bör "lära [eleverna] hitta stildrag".

Det är möjligt att studenten endast uppfattar intervjuarens första fråga, som handlade om vad eleven behöver veta. Å andra sidan finns det ytterligare utsagor som demonstrerar samme students strikta fokus på ämneskunskap i relation till skrivundervisning. Den ämneskunskap som han kommunicerar vid dessa tillfällen är fortsatt koncentrerad till lokal nivå, och han framställer skrivundervisning som hårt knuten till traditionell grammatik. Detta framgår på olika sätt. Ett exempel är då han får frågan om huruvida han fick ta del av

¹⁹ Intervjuerna har främst handlat om skolskrivande i svenskan på ett generellt plan. När resonemanget behövde konkretiseras, ställdes även frågor om argumenterande skrivande, eftersom det kan vara lättare att tala om något specifikt.

någon skrivundervisning under VFU:n, och han svarar: ”inte skrivundervisning på det sättet att... inte grammatik och såna saker [...] Det har mer varit former för olika texter”. I uttalandet explicitgörs studentens ämnesorientering vad gäller skrivundervisning. För det första visar utsagan att studenten uppehåller sig vid skrivundervisningens innehåll och inte nämner någonting om skrivundervisningens praktiska sida. En tolkning som kan göras är att han mer eller mindre uppfattar skrivundervisning som någon form av arbete med språkkunskap på lokal nivå. Han kommunicerar emellertid inte hur detta ska göras. För det andra framgår det att textens lokala aspekter som interpunktion och meningsbyggnad ligger i ämneskunskapens förgrund när denne student talar om skrivundervisning men att han inte ser särskilt allvarligt på ”former för olika texter”.

Ovanstående exempel utgår alltså från en student (NS5) som kommunicerar ett mycket tydligt ämnesfokus. En sammantagen analys av hela gruppen ger emellertid en liknande bild, även om andra nya studenter också till viss del kommunicerar ämneskunskaper på mellanliggande nivå. Nya studenter talar nämligen genomgående i mycket hög grad om ämnesrelaterade aspekter. Ämneskunskap förs till förgrunden såväl när de talar om skrivundervisning i allmänhet som när de skildrar undervisningsförlopp och talar om elevens behov i skrivundervisningen.

De nya studenter som har intervjuats har alla svarat för någon form av skrivundervisning under sin VFU, då detta var ett villkor för deras deltagande i studien (se avsnitt 4.1.2). Under den första delen av intervjun fick de i uppdrag att berätta om hur de har lagt upp denna undervisning. I deras beskrivningar kommuniceras till stor del kunskaper om texters uppbyggnad. Följande citat är ett utdrag ur en sådan beskrivning:

Jag har verkligen försökt att va tydlig med att reportage, det ska innehålla en intervju, men det ska inte synas att det är en intervju utan det ska stickas in lite fint och det ska va intresseinledande inledning och mycket miljöbeskrivningar. (NS2)

Citatet illustrerar det fokus på undervisningens ämnesinnehåll som uttrycks i gruppen nya studenter. I detta fall handlar det för lärarstudenten NS2 om att visa eleverna textdrag som är karaktäristiska för reportage. Som framgår av citatet är de nya studenternas skildringar av den skrivundervisning som de har svarat för under VFU:n i många fall redogörelser av föreläsningsliknande förlopp där de likt ämnesexperter berättar för eleverna hur en eller flera specifika genrer är uppbyggda. Också följande citat ger prov på en sådan

redogörelse, när studenten NS4 berättar om hur hon ansvarade för essä-skrivande i en klass:

[Jag] var väldigt tydlig med att det skulle finnas en inledning, en fördjupning och en avslutning. Försökte även ha nåt lite roligt exempel där jag plockade fram en ryggsäck, för att när man öppnar ryggsäcken, liksom, det är inledningen i texten och sen så plockar man den full med saker. Fast man får sovra. Allting kanske inte får plats och lite sådär. Och sen när man stänger den så har du avslutningen. (NS4)

Studentens skildring avspeglar främst ämneskunskaper, närmare bestämt genrekunskap samt kunskap om disposition och den retoriska arbetsprocessen. Hennes försök att göra det greppbart för eleverna vad en essä är genom att packa en ryggsäck och relatera de olika sakerna som packades till olika delar i texten kan förvisso ses som ett sätt att levandegöra undervisningsinnehållet. Samtidigt är det likväl essäns textmönster som främst manifesteras i detta citat.

Av ovanstående analys framkommer det alltså att nya studenter uppvisar ett starkt ämnesfokus, eftersom de i hög grad kommunicerar ämneskunskaper när de talar om skrivundervisning. Den ämneskunskap som de kommunicerar är emellertid relativt smal och innefattar framför allt grammatiska aspekter på lokal nivå och textrelaterad kunskap på mellanliggande nivå. Detta kan jämföras med det skrivdidaktiska förhållningssätt som skildras i kapitel 5. Nya studenter kan alltså i hög utsträckning sägas tala om *vad* skrivundervisning kan innehålla. Däremot talar de i mycket låg utsträckning om *hur* och *varför* detta kan ingå i skrivundervisningen.

Skrivdidaktisk kunskap

Även om nya studenter till stor del kommunicerar ämneskunskap manifesterar de också viss skrivdidaktisk kunskap. Det finns belägg för att de gör medvetna val, förstår effekten av dessa val och problematiserar skrivdidaktik. Emellertid förekommer sådana manifestationer tämligen sällan.

Att studenterna ibland gör medvetna val visar sig exempelvis då en av de nya studenterna (NS3) berättar om en skrivuppgift som han hade ansvar för under VFU:n. I sin redogörelse beskriver han hur han hanterade elevernas texter:

Ja, mer bedömt. Jag har väl inte varit inne och petat så mycket i de här små språkbristerna [...]. Då är det mer ett resonemang och slutsatser, vad man gör för egna tolkningar och så som jag har bedömt mer än de här språkliga bristerna, för jag känner att det är nåt jag har väldigt svårt att sätta mig in i,

för jag känner ju inte till [...] vilket bagage de har själva som elever och så och hur det påverkar deras skrivande. (NS3)

I skildringen framgår det hur studenten (NS3) av hänsyn till eleverna medvetet valde att inte kommentera ”språkbristerna” när han gav skriftlig respons på elevtexterna. Han anger att han inte känner eleverna tillräckligt för att kunna avgöra effekten av en korrigerande respons. Till skillnad från de övriga nya studenter som ingår i studien har han av den anledningen snarare bedömt elevernas texter än rättat dem. Detta medvetna val grundar sig i studentens förståelse för att hans skrivdidaktiska val får effekter för elevens skrivutveckling. Han sätter alltså sitt agerande i relation till elevens reaktion och väljer att agera med försiktighet, eftersom han inte har tillräcklig kännedom om eleverna.

Förståelsen för effekten av skrivdidaktiska val framkommer vid flera tillfällen, exempelvis när studenten NS2 talar om respons i efterarbetet av ett skrivmoment. För det första talar hon vikten av att läraren ”inte sågar” en elevtext som sett till innehållet är bra och personlig men som är skriven med ett undermåligt språk och bristande grammatik. För det andra talar hon om vikten av att skapa skrivuppgifter som eleverna kan relatera till och tycker är intressanta. Det är nämligen viktigt att deras skrivlust bevaras, menar hon. Detta kan också ses som ett medvetet val grundat i kännedom om eleverna och deras behov i skrivundervisningen.

Ytterligare exempel på förståelse för effekten av skrivdidaktiska val framträder när studenten NS1 resonerar om elevens behov i skrivundervisningen. Hon börjar att tala om vikten av att skapa ett ”klimat” som tillåter och främjar ”öppen dialog” och personliga åsikter. Men sedan svänger resonemanget, och hon börjar problematisera valet att skapa ett sådant klimat:

Det [ska vara] okej att uttrycka sig samtidigt som jag kan tycka att det är lite förtryckande också att man tvingas in i det här att man måste uttrycka sig och man kan tvingas till att vara personlig fast man kanske inte vill det. Och det kan ju va lite knepigt med en undervisningssituation att läraren vill att eleverna ska skriva det här och så kanske [eleven] känner att ”Nej, men det här vill inte jag skriva om” eller ”Jag vill inte lämna ut det här till läraren” eller ”Jag vill inte att läraren ska veta min åsikt. [...] Men samtidigt är ju läraren den som alltid kommer att bedöma texten. Så det blir ju en konflikt där eller en krock mellan de här två sakerna.” (NS1)

Specifikt handlar alltså citatet om att ett så kallat dialogiskt klassrum inte är helt oproblematiskt. På ett övergripande plan problematiserar studenten ett tänkt skrivdidaktiskt scenario där det finns spänningar mellan elevernas

integritet, deras möjlighet och vilja att uttrycka sig samt den bedömning som görs av texten – av samma lärare som har satt ramarna för skrivandet. I resonemanget uppvisar studenten också förståelse för dilemman i skrivundervisningen och för hur skrivdidaktiska val kan ge icke önskvärda effekter.

Detta problematiserande förhållningssätt framkommer också i följande intervjuutdrag, där samma student (NS1) beskriver hur hon under VFU:n ansvarade för att leda en klass i essäskrivande. Till en början manifesteras endast studentens kunskap om essägenren, men denna kopplar hon sedan till undervisningssituationen:

Men en essä är ju... det är ju svårfångat för alla. Och det är så... Du kan lägga in så mycket i det. Du kan göra nästan lite vad du vill med en essä. Det kan va på så många olika sätt. Så det är svårt att ge ramarna kring det och få dem att liksom... ändå hitta friheten inom de här ramarna. Så det tyckte jag var jättesvårt att tänka kring hur mycket ska jag styra i instruktionen till dem? Och hur mycket ska de få välja fritt eller skapa fritt på nåt sätt? Och jag ville från början att det skulle va helt fritt. Jag ville att de skulle få välja ämne helt fritt utefter de lektioner som jag hade haft. Alltså i princip fritt. Man kunde ge några förslag och sen kunde de få... Men det tyckte inte min handledare. Hon ville att jag skulle styra upp det mer. Så då det gjorde jag också genom att göra olika ämnen med förslag på olika frågeställningar. (NS1)

Här sker således ett möte mellan studentens (NS1) förståelse av essäns fria karaktär, hennes önskan att också låta denna frihet prägla skrivinstruktionen och skrivundervisningens – samt VFU:ns – villkor. Hon upplever därmed ett dilemma i att begränsa elevens frihet i skrivandet och ställer sig frågan hur man som lärare kan skapa ramar för något som i grunden är så fritt.

Det finns fler utsagor som visar problematisering av skrivundervisning. Ytterligare exempel är när studenten NS4 utifrån kunskapskraven för betyget A i kursen Svenska 1 talar om vad svensklärare måste kunna för att undervisa i skrivande:

I vilken ordning... alltså, hur lätta är de [litterära greppen] att lära sig, generellt? Vad är svårt? Vad borde man börja med? Vad måste man kanske ta lite senare? (NS4)

Som citatet låter se, ger också studenten (NS4) i sina frågor prov på en medvetenhet om svårigheter i skrivundervisningen. Hennes uttalande vittnar om en begynnande förståelse för skrivdidaktisk problematik, då hon reflekterar över ämnesprogression och undervisningssekvens. Visserligen ger hon inga svar på

sina frågor, men frågorna i sig visar en medvetenhet om grundläggande skrivdidaktiska val. Denna medvetenhet tar sin utgångspunkt i elevens förkunskap.

Av ovanstående analys framgår att skrivdidaktisk kunskap manifesteras i viss omfattning bland nya studenter. Detta sker genom medvetna val, förståelse för effekten av skrivdidaktiska val, genom att problematisera skrivundervisning och skrivdidaktiska val samt genom att se skrivdidaktiska problem. I genomgången av de nya studenterna framgår emellertid att den skrivdidaktiska kunskapen endast är en mycket liten del av den kunskapsbas som framträder när de talar om skrivundervisning. Den kunskapskategori som framför allt visar sig är ämneskunskap. Detta gäller samtliga nya studenter. Skrivdidaktisk kunskap uttrycks emellertid ojämnt i gruppen, och en av de nya studenterna (NS5) manifesterar ingen skrivdidaktisk kunskap alls.

Relationen mellan ämneskunskap och skrivdidaktisk kunskap

Enligt Shulmans (1987:8) beskrivning utgör ämneskunskaper en nödvändig grund för ämnesdidaktisk kunskapsbildning. Det har också konstaterats utifrån tidigare forskning att ämneskunskap är en grundförutsättning för ämnesdidaktisk kunskap (PCK) (Van Dijk & Kattmann 2007:890; Grossman 1990:16). Om detta förhållande råder borde det upplevas av lärarstudenterna. Framkommer då detta samband i intervjupersonernas utsagor?

Före intervjun har de nya studenterna genomgått den större delen av sina svenskämnesstudier. Intressant i detta sammanhang är att de två studenter som påbörjade sin lärarutbildning 2011 (NS3 och NS4) explicit anger ämneskunskapens betydelse för skrivdidaktisk kunskapsbildning. I deras utbildning påbörjas nämligen de teoretiska kurserna i svenskdidaktik tidigare än för övriga studenter (för en beskrivning av deras studiegång, se avsnitt 4.1.3). De upplever båda att de saknar de ämneskunskaper som behövs för att hantera skrivundervisningen och didaktiseringen. En av dessa studenter (NS4) uttrycker detta när hon får i uppdrag att resonera om vilka kunskaper som svenskläraren behöver för att undervisa i skrivande:

Jag kan tycka att det hittills har varit ganska mycket fokus på didaktik. Och självklart behövs det didaktik när man ska bli lärare. Men det spelar ingen roll ifall man är duktig på att lära ut om man inte har nånting att lära ut. (NS4)

Studenten visar här på relationen mellan ämneskunskap och skrivdidaktisk kunskap och uttrycker att ämneskunskapen är en förutsättning för att utveckla ämnesdidaktisk – i detta fall skrivdidaktisk – kunskap. Detta resonemang

stärks i slutet av intervjun, då hon talar om hur hennes utbildningsstruktur ser ut:

Om vi får all didaktik nu eller har didaktik väldigt mycket nu och sen får [ämnes]kunskaper så är det svårt, ja det är svårt att omvandla didaktisk kunskap till ämneskunskap, medan det är ganska lätt eller relativt lätt att omvandla ämneskunskap till didaktik. [...] De ligger i fel ordning på nåt sätt. (NS4)

Studenten menar alltså att utbildningen först måste erbjuda ämneskunskaper innan dessa sedan kan didaktiseras. Utan ämneskunskaper blir det svårt för studenterna att hantera en undervisningssituation, anser hon. Hon går senare i intervjun ännu längre och säger att om man bara har ämneskunskap kan man ”klura ut den biten själv”. Den skrivdidaktiska kunskapen är alltså beroende av ämneskunskaper, men det omvända förhållandet råder inte.

6.2.2 Erfarna studenter

Erfarna studenter talar om skrivundervisning på ett annat sätt än nya studenter, främst genom att förhållandet mellan ämneskunskap och skrivdidaktisk kunskap är förändrat. I detta avsnitt skildras den kunskapsbas som manifesteras bland erfarna studenter. Precis som i föregående avsnitt beskrivs först den ämneskunskap som manifesteras och därefter den skrivdidaktiska kunskapen.

Ämneskunskap

Likt nya studenter ger erfarna studenter ämneskunskaperna stort utrymme i samtalen. Det finns dock två övergripande skillnader: För det första får ämneskunskaperna inte samma huvudfokus som bland de nya studenterna. För det andra tar erfarna studenter ett vidare grepp om ämnet när de talar om skrivundervisning; utifrån deras uttalanden kan man identifiera fler delar inom ämnesområdet skrivande. Den ämneskunskap som kommuniceras har mindre koncentration på grammatik och andra detaljer till förmån för mer övergripande ämnesdelar. De erfarna studenterna berör nämligen i synnerhet texttyper och textstruktur i sina utsagor (se kapitel 5). Grammatikens betydelse är likväl fortfarande påtagligt uttalad. Detta framgår av följande intervjuavsnitt, som är hämtat ur en situation där studenten ES4 har fått i uppdrag att resonera om vad elever behöver för skrivundervisning för att utvecklas:

Rent grammatiskt så finns det ju en hel del som eleverna måste [...] faktiskt jobba med och då kanske det inte är ordklasser som substantiv och verb och

så utan faktiskt hur språket faktiskt är uppbyggt. Och det tror jag inte att man går igenom alldeles för mycket. Det läggs nog inte så mycket fokus på det. Jag vet att jag inte gjorde det i alla fall när jag hade mitt grammatikrace nu, liksom. Det tror jag framförallt är viktigt. 'De' och 'dem', särskrivningar, syftningsfel och så att man faktiskt undervisar om hur det ser ut. Och sen så är det väl självklart viktigt att träna på att skriva olika... genrer också. Kanske lägga mer fokus på vissa genrer än andra. Som argumenterande text, till exempel, för det är ju både retoriken i tal och skrift som man övar på och det är nånting som är väldigt viktigt att ha till framtiden i alla fall om man nu, ja det ger i alla fall möjligheter om man har den, en välutvecklad kunskap i att kunna skriva. Så undervisa om texttyper och även alltså, som jag sa då, vissa grammatiska delar för att göra språket bättre. (ES4)

Som exemplet visar finns visserligen en uttalad koncentration på ords och meningars uppbyggnad; kunskap om morfologi och syntax lyfts som viktiga instrument i skrivundervisningen. Men studenten talar även om texters uppbyggnad och berör i någon mån de möjligheter som skrivförmåga för med sig. Citatet är därför en bra sammanfattning av erfarna studenters sätt att tala om ämnesområdet skrivande och skrivundervisning. De har nämligen inte samma orientering mot de små detaljerna som nya studenterna har i sina uttalanden utan talar även om text på ett vidare plan.

Det finns ytterligare prov på att de erfarna studenterna har ett vidare grepp om ämnet än de nya. Ett exempel är när studenten ES5 istället för att tala om enskilda delar drar samman ämnesinnehållet i kunskapskraven till "god förståelse för textkomposition". Denna förmåga att tala om ämnesområdet i mer övergripande, abstrakta termer kan ses som en yttring av större förståelse för ämnesområdets hierarki och inbördes relationer och därmed som en ämnesrelaterad kunskap som inte kommuniceras bland nya studenter.

Skrivdidaktisk kunskap

Erfarna studenter skiljer sig från nya studenter också vad gäller manifestationen av skrivdidaktisk kunskap. Det finns flera indikatorer som pekar på detta. Det gemensamma för dessa är den skrivdidaktiska medvetenhet som erfarna studenter uppvisar. Denna medvetenhet uttrycks bland annat i deras insikt om att skrivdidaktisk kunskap är nödvändig och också i upplevelsen av att de saknar skrivdidaktisk kunskap. Följande exempel åskådliggör detta:

Jag känner att jag vet hur det ska vara och jag kan grammatiken och så, men hur översätter man det i praktiken, alltså? Hur bemöter man egentligen en

elev som tycker att det är jättesvårt? Det känner jag att jag skulle ha mer. Vad finns det för tricks som man kan ta till? (ES2)

I citatet framkommer att studenten ES2 upplever en obalans mellan sin ämneskunskap och skrivdidaktiska kunskap; det är svårt att tillämpa och organisera ämneskunskaperna på ett sätt som gör att eleverna får hjälp att förstå och utvecklas i sitt skrivande, menar hon. Hon inser med andra ord behovet av en fortsatt skrivdidaktisk kunskapsbildning. En liknande insikt framgår av följande exempel, där studenten ES4 talar om vad VFU:n kan bidra med i den skrivdidaktiska kunskapsbildningen:

Erfarenheten man får av att hålla egna lektioner, det går det ju aldrig ens att komma i närheten av på universitetet. [...] Jag har skrivit en tenta i grammatik men det var ju en helt annan sak att omsätta det i praktiken och faktiskt få de här eleverna jag hade att förstå nånting av vad jag sa. Jag kanske förstår det jättebra, men du måste ju ha didaktiken också. (ES4)

Också denne student (ES4) visar insikt om att ämneskunskaperna inte räcker för att undervisa i skrivande utan att det krävs en speciell kompetens för detta. Att visa att man själv behärskar ett teoretiskt ämnesområde – i det här fallet en tentamen i grammatik – och att ”omsätta [grammatikkunskapen] i praktiken” i en undervisningssituation är två vitt skilda företeelser, enligt studenten.

Men det är inte enbart studenternas medvetenhet om att skrivdidaktisk kunskap är nödvändig i undervisningen som kommuniceras. Skrivdidaktisk kunskap manifesteras också på andra sätt i de erfarna studenternas utsagor. Ett exempel på detta är deras medvetna val i skrivundervisningen. Sådana val framkommer bland annat när studenten ES3 talar om responsgivning på elevtexter:

Hur man uttrycker sig och hur man skriver, alltså, det hänger ju lite ihop med ens identitet, hur man uttrycker sig, jaget litegrann. Och klankar man för mycket på hur man uttrycker sig eller skriver så blir det ju på nåt sätt en kritik mot hur [eleverna] är som personer och hur de framför sina åsikter och vad de tycker och tänker och vad de kan, att det hänger så intimt ihop på nåt sätt. Att de tappar självförtroendet lätt om man dels inte förklarar varför man kanske då... Ja, så ber man dem skriva en text om nånting och kanske bestämmer redan från början att den här gången kommer jag att titta på stavning för att se till exempel vad vi behöver träna mer på. Eller den här gången kommer jag att titta på att ni gör analysens alla steg, att ni får med det, men jag kommer inte att titta på stavning, till exempel. Då känner ju de på nåt sätt att det är för att utvecklas, inte för att peka på att de gör fel. Så

jag tror det är viktigt att bädda lite snyggt där innan och även efteråt också. Att man förklarar varför man har varit med rödpennan på vissa ställen och just det här att ”Det här skulle du kunna tänka på” eller ”Du behöver träna mer på det och det”. (ES3)

Studenten (ES3) väljer alltså att begränsa kommentarerna till att omfatta några få aspekter i syfte att hjälpa eleven behålla skrivlusten. Vilka aspekter som ska kommenteras ska vara tydligt förankrat hos eleverna redan innan de börjar skriva, menar hon, och också syftet med kommentarerna ska framgå så att eleven kan utvecklas.

I jämförelse med nya studenter visar erfarna studenterna en större förståelse för vilken effekt lärarens skrivdidaktiska val och agerande får för eleven. Detta kommer bland annat till uttryck när de talar om skriftlig respons på elevtext. Av gruppens samlade uttalanden framgår nämligen hur erfarna studenter i högre utsträckning än nya studenter gör skrivdidaktiska avväganden med hänsyn till eleven när de ger skriftlig återkoppling på elevtexter. Ett citat från en student (ES1) visar detta:

Ja, men det var också som jag sa tidigare att jag tycker att det är viktigt att läraren tar sig tid och verkligen ger respons också på det som skrivs, för att jag tycker att många elever är lite såhär... De kan tycka det är lite jobbigt att lämna in nånting de har skrivit själva för att de tror inte att det är tillräckligt bra eller så blir det lite väl självutlämnande kanske. De får in lite mycket personliga grejer helt plötsligt sådär som inte... Och då om läraren inte ens tittar på eller bedömer det och lämnar tillbaka en kommentar så känner de lite såhär ”Jaha, ja det var ju... Varför gjorde jag det för? Det var ju inte så värt, liksom, att jag tog mig tiden att skriva det här ens.”. Och då blir de kanske inte så sugna på att skriva mer heller i framtiden om de inte får nånting tillbaka på det. (ES1)

Det framgår av citatet att studenten (ES1) ser skriftliga kommentarer som en viktig del i skrivundervisningen. Om elevernas texter förblir okommenterade finns det nämligen risk för att eleverna inte ser något värde i att formulera sig i skrift, menar hon, varför skriftlig respons kan bevara elevens skrivglädje och motivation. Studenten ser elevens sårbara situation – de blottar sin inre person i texterna, och därför måste läraren hantera dessa med finkänslighet. Med andra ord kommunicerar studenten att lärarnas agerande – i detta fall att ge kommentarer på elevernas texter – påverkar elevernas skrivande.

Också bland erfarna studenter förekommer – om än i liten omfattning – en viss problematisering av skrivdidaktiska val. Ett sådant exempel är när studenten ES5 problematiserar grammatikundervisning som ett skrivutvecklande arbetssätt:

Ibland undrar jag om det är användbart att undervisa i grammatik eller om det är lika användbart att bara säga ”Nej, sådär säger man inte. Såhär brukar man säga”. Att om det är lika användbart som att gå in och säga ”Nej men såhär kan du inte säga för att det hmmm”, du vet. För det är ju också en sån här grej som att grammatiken kräver ju en enorm begreppskunskap, liksom, som är otroligt tidsödande att öva upp. (ES5)

Studenten ställer sig här kritisk till grammatikundervisningens effekt på elevens skrivutveckling, speciellt i relation till den tid det tar för eleven att tillägna sig den grammatiska begreppsapparat som behövs. Med andra ord har han sett ett problem med valet att explicit arbeta med grammatik i skrivundervisningen och ifrågasätter därmed det som fokuseras av nya studenter.

En annan faktor som påvisar skrivdidaktisk kunskap bland erfarna studenter är uttalanden som explicitgör deras medvetna reflektion över undervisningen. Denna typ av reflektion, som inte förekommer i de nya studenternas redogörelser, åskådliggörs i följande exempel, där studenten ES3 talar om den skrivdidaktiska kompetens som lärarens behöver:

Nånstans så har man ju ett syfte, liksom, ett mål med det man gör. Och det tror jag är väldigt viktigt att själv reflektera över [...] Och sen också uppföljning, givetvis. Nådde jag liksom syftet eller hur tog eleverna emot det här? Hur reagerade de på det här, liksom? Var det på rätt nivå? Är det nånting vi behöver öva mer på... eller kan vi lämna det som det är? [...] Och gick det snett, då är det ju ännu viktigare på nåt sätt. (ES3).

Studentens reflekterande hållning till skrivundervisning framkommer här i hennes utvärdering. I uttalandet framträder skrivdidaktisk kunskap också på andra sätt: studenten kommunicerar medvetna val, reflektion över och utvärdering av dessa val. Dessutom tar hon hänsyn till eleverna och hur de ”tog emot undervisningen”, vilket kan tolkas som reflektion över de skrivdidaktiska valens effekt.

Vikten av att reflektera över och utvärdera sin skrivundervisning tas också upp av studenten ES1, som talar om hur svårt det är att läsa sig till hur man kan undervisa och hur värdefullt det därför är att ”ha nån att bolla idéer med”.

I citatet som följer skildrar hon hur sådana erfarenhetsutbyten kan gynna den skrivdidaktiska kunskapsbildningen:

”Nu ska vi skriva referat. Har ni börjat med det? Har ni några bra metoder för det?” Alltså så att man just hela tiden utvecklar sig själv, alltså sitt eget tänkande också, kring hur man undervisar, så man inte fastnar i nåt spår som kanske inte är jättebra men du vet inte hur man ska göra för att ta sig ur det, för att du är inne i det. (ES1)

Studenten ES1 talar här explicit om hur ”tänkandet kring hur man undervisar” behöver utvecklas. Citatet illustrerar hennes strävan efter skrivdidaktisk kunskapsbildning men också hennes medvetenhet över reflektionens värde för att en sådan kunskapsbildning ska komma till stånd. På en övergripande nivå är detta ett exempel på de uttalanden i gruppen där erfarna studenter uppvisar ett metakognitivt perspektiv på skrivdidaktiken.

Ett sista exempel på den i jämförelse med nya studenter större skrivdidaktiska medvetenhet som tar sig uttryck bland erfarna studenter är deras experimenterande förhållningssätt till skrivundervisning. När studenten ES3 får frågan om var hon har lärt sig det hon behöver för att kunna undervisa i skrivande berättar att hon under VFU:n försökte att prova så mycket som möjligt för att praktiskt tillämpa den teoretiska kunskap som lärarutbildningen erbjuder:

Man lär sig ju det praktiska utövande på VFU:n, givetvis. Man får testa, och jag har ju verkligen varit så. Jag har testat precis allting jag har kommit på. Jag har haft bra mentorer, så jag har fått göra [det]. Men jag har verkligen velat prova. [...] Alltså, man har ju fått en massa perspektiv som är... Man kokar ju ner dem sen, på nåt sätt som mynnar ut i en teoretiskt grundad praktik på nåt sätt. Men alltså det ena fungerar ju inte utan det andra, känner man ju. (ES3)

Av citatet framgår att studenten under lärarutbildningen har utvecklat en teoretisk skrivdidaktik som hon vill tillämpa och utvärdera i praktiken. I sekvensen framgår studentens medvetna arbete för att utveckla den skrivdidaktiska kunskapen.

Sammanfattningsvis kan det konstateras att den kunskapsbas som manifesteras bland erfarna studenter har en annan sammansättning i jämförelse med nya studenter. Visserligen får ämneskunskaperna fortsatt en central roll för erfarna studenter, men den ämneskunskap som kommuniceras innehåller fler delar av ämnet och är mer inriktad mot större enheter och större abstraktion – de kan tala i mer övergripande termer om skrivundervisning och dess innehåll.

Samtidigt kommunikerar de också skrivdidaktisk kunskap i högre grad än nya studenter. Erfarna studenter är mer medvetna om att de behöver en utvecklad skrivdidaktisk kunskap, och denna kunskapskategori manifesteras på fler sätt. Gemensamt med nya studenter är att de gör medvetna val, förstår effekten av dessa val samt problematiserar skrivdidaktik. Därutöver framgår att de erfarna studenterna reflekterar över och utvärderar sin skrivundervisning. I gruppen visa sig också en skrivdidaktisk metakognition som saknar motsvarighet bland nya studenter. Relationen mellan ämneskunskap och skrivdidaktisk kunskap är därför annorlunda bland erfarna studenter i jämförelse med nya studenter, genom att den skrivdidaktiska kunskapen upptar en större del av deras kunskapsbas.

6.2.3 Lärare

När lärarna talar om skrivundervisning framstår deras kunskapsbas som markant annorlunda i jämförelse med båda studentgrupperna. Detta gäller såväl ämneskunskap som skrivdidaktisk kunskap. För att visa detta redogörs här för den kunskapsbas som manifesteras i gruppen lärare.

Ämneskunskap

Lärarna uttrycker en ämneskunskap som är mer komplex än studenternas. Ämnesområdet skrivande kommuniceras alltså inte som smalt utan som brett och uppbyggd av många delar. Dessa delar relaterar till varandra och har en inbördes hierarki. Lärarna urskiljer alltså inte likt nya studenter enskilda, isolerade ämnesdelar som särskilt betydande för skrivutvecklingen. Istället ger de uttryck för att skrivundervisningen innefattar arbete med många övergripande ämnesdelar, vilket avspeglar en ämnesstrukturell kunskap. De kommunikerar med andra ord en helhet. Detta visar sig också på andra sätt. Dels besvarar de frågor om skrivundervisningens innehåll utan att tveka eller leta ord, dels talar de om ämnesområdet i såväl generella och övergripande som specifika termer. De kan alltså hantera olika grader av abstraktion och pendlar relativt lätt mellan detaljer och övergripande begrepp. Detta kan relateras till deras skrivdidaktiska förhållningssätt, vilket framgår av diskursfördelningen i gruppen lärare (se kapitel 5), eftersom den ämneskunskap som de manifesterar inte bara omfattar lokala och mellanliggande utan också globala aspekter av skrivande. Alltså återger de en mer utvecklad ämneskunskap, och lärarnas sätt att uttrycka sig om skrivande skiljer sig därmed från den begränsade ämneskunskap som karaktäriserar de nya studenternas uttalanden.

Ämnesdelar som nya studenter ger stor uppmärksamhet förs av lärarna till bakgrunden, även om de finns med i helheten. Följande citat från en lärare (L2) visar hur detta kan uttryckas:

Alltså jag tror att [eleverna] behöver hjälp på många plan, så, alltså... Jag försöker att liksom blanda. Om de ska skriva bättre så behöver de liksom dels då bara liksom grammatik, de behöver språkriktighet, de behöver läsa mera, och de behöver skriva mera. Och jag tror faktiskt på att varva de här uppgifterna ganska mycket. Jag tror det är svårt att göra liksom en riktad insats att "Nu ska vi bli bättre på att skriva under fem veckor här" alltså, utan det är så många komponenter i skrivande som gör att... Och det gör också att det är ganska svårt att se progression, i alla fall inom en kurs. (L2)

Som framgår av exemplet, har grammatiken för lärarna en långt mindre framträdande position än för studenterna. Enskilda grammatiska element anges inte som bärande i skrivundervisningen, utan grammatik anges som en av flera komponenter. På grund av skrivandets komplexitet ser de i stället värdet av att under lång tid och på olika sätt arbeta med olika undervisningsinnehåll för att elevernas skrivande ska utvecklas.

Lärarna ser alltså skrivande som en sammanhängande helhet som inte med självklarhet kan delas in i mindre, isolerade delar. De talar om en skrivundervisning som riktas mot samtliga text- och språknivåer och kommunicerar samtidigt en ämneskunskap som matchar detta helhetsgrepp.

Men det inte bara sättet att språkliggöra ämneskunskaperna som skiljer lärarna från studenterna. En viktig skillnad är att ämnet inte längre får den mest framskjutna positionen i deras beskrivningar. Istället är det den skrivdidaktiska kunskapen som präglar deras framställning.

Skrivdidaktisk kunskap

Lärarnas skildringar av skrivundervisning skiljer sig markant från studenternas. De ger genomgående uttryck för medvetna skrivdidaktiska val, uppvisar ett kritiskt reflekterande förhållningssätt till sin skrivundervisning och kan i ett och samma resonemang manifesteras skrivdidaktisk kunskap på ett flertal olika sätt. Detta kan jämföras med den skrivdidaktiska kunskap som kommuniceras bland studenter och som är mer utspridd; studenterna kommunicerar nämligen främst enstaka insikter om skrivundervisning som sammantagna ger en bild av deras skrivdidaktiska kunskap.

För att illustrera den skrivdidaktiska prägeln på lärarintervjuerna tar beskrivningen sin utgångspunkt i en längre intervjusekvens där en lärare (L5) betraktar sin egen utveckling i yrket. Specifikt beskriver han hur mötet med

elever har förändrat hans sätt att ge respons på elevtexter. Det som främst bör noteras i skildringen är dock hur han på en mängd olika sätt manifesterar skrivdidaktisk kunskap. Det framgår att han – med hänsyn till eleven och utifrån en förståelse för de effekter som lärarens val får för elevens skrivutveckling – reflekterar över, problematiserar och omvärderar skrivdidaktiska val. Det framgår även att han experimenterar och löser skrivdidaktiska problem genom att göra nya medvetna val. I det citat som följer är utsagor som särskilt visar sådana manifestationer kursiverade:

Jag reflekterar och grubblar mycket över min metodik idag. För hur man anpassar det till olika elever och sen hur man rättar, alltså. Väldigt konkret, alltså, vad är det jag ska rätta och varför? Just nu har jag blivit bra på det traditionella och sen ratat det traditionella och funderar hur ska jag fortsätta nu? Hur gör jag nu, liksom? Jag känner mig lite erfaren men samtidigt så har jag vissa problem som jag måste lösa. [...] Det har blivit svårare att rätta, tycker jag. Innan så rättade jag traditionellt. Jag använde till och med en del gamla rättningsmarkörer då. Man skriver sb för, ja nu kommer jag inte ens ihåg vad det står för. I alla fall... olika markörer som visar på att det här var en satsradning, det här var... mb betyder meningsbyggnad. Såna där saker. Men det blir alldeles för allmänt och svårt för eleverna att ta till sig. [...] Då måste eleverna veta vad en satsradning är, och eleverna måste veta vad meningsbyggnad är. Och jag kommenterade liksom särskrivningar och stavfel och sånt. Och för att belysa problematiken då så har jag en jätteduktig elev här uppe som är dyslektiker och som gärna delar med sig av berättelser i klassrummet och gärna skriver saker. Och han har beskrivit för mig hur less han blir på att skriva saker när han aldrig bedöms utifrån innehållet och desto mer på detaljfel som han gör. Och då kände jag: Hur kan jag börja jobba med den här killen så att han inte tappar sugen i mitt ämne? Nu har det gått fyra, fem, sex veckor på terminen, och jag har inte antecknat nåt formaliafel hos honom än. Och då är jag lite nyfiken på att utvärdera hur det går, liksom. Han kan inte sätta punkt ordentligt, men jag har ändå inte kommenterat det än. (L5)

Som den inledande meningen i citatet visar spelar reflektionen en betydande roll för lärarens (L5) skrivdidaktiska kunskapsbildning. Det är genom ett medvetet reflekterande förhållningssätt till skrivundervisning som han har kommit till insikt om att en korrektionsinriktad respons kan leda till minskad skrivlust och att kommunikationen med eleverna måste ske via begrepp som är tillgängliga för dem. Utifrån dessa insikter har han sedan omvärderat och förändrat sin praktik och gjort nya skrivdidaktiska val. I slutet av citatet ger han också ett mycket tydligt exempel på hur han experimenterar för att hitta fungerande arbetssätt som gynnar elevernas skrivutveckling. Förutom att visa

lärarens kunskap illustrerar därmed citatet hur en skrivdidaktisk kunskapsbildning kan gå till.

Av lärarnas utsagor av döma befinner de sig i en period av intensiv skrivdidaktisk kunskapsbildning. Analysen visar nämligen genomgående att lärarna arbetar medvetet och aktivt för att lösa problem och därmed förfinas sin skrivundervisning. I denna strävan finns ett flertal dilemman och svårigheter att ta hänsyn till, och deras uttalanden – som präglas av metakognition – är också i många stycken problematiserande. För att åskådliggöra detta kommer beskrivningen fortsättningsvis att koncentreras till en passage i intervjun med läraren L2, där han talar om vad eleven behöver för att utveckla sitt skrivande. I sitt resonemang anger han skriftlig respons som ett viktigt verktyg, men han visar också att han har börjat att kritiskt värdera valet att använda detta redskap i det skrivutvecklande arbetet tillsammans med eleverna. Anledningen till denna kritiska hållning är att han har upptäckt en problematik i detta arbetssätt – eleverna ”gör samma fel” i text efter text trots hans skriftliga kommentarer. Det intervjuutdrag som här följer visar lärarens försök att överkomma detta praktiska problem:

[Det svåraste med responsen] är ganska mycket en tidsfråga om jag ska se det för min del, men annars så är det ju *en utmaning att få eleverna att ta till sig av responsen. Det tycker jag är jättesvårt. Och jag har provat lite olika vägar. [...]* Men då försöker jag hitta strategier för att de faktiskt ska läsa den här återkopplingen som jag har skrivit. Det är inte alltid så lätt, faktiskt. Det man kan göra är ju att ta lektionstid till det. ”Nu ska alla gå in på [den digitala lärplattformen] och läsa min återkoppling. Men sen har jag väl också en längre strategi att om man till exempel har skrivit en kortare vetenskaplig text i ettan och ska göra det i trean eller tvåan också så får de helt enkelt gå tillbaka och se vad de har fått för återkoppling i ettan. Jag hoppas verkligen att jag kommer ihåg det! Det är en långsiktig strategi som jag hoppas fungerar. Ibland så är det ju genrespecifika kommentarer som man ger, till exempel på vetenskaplig text. Och då tror jag att de kan ha nytta av gamla kommentarer. Och där är ju en sån lärplattform bra, för att då sparar man dem digitalt. Skulle man skriva dem på papper så skulle de garanterat va borta efter ett år. (L2)

Med utgångspunkt i ovan nämnda skrivdidaktiska problem – att elevens skrivande inte utvecklas nämnvärt trots skriftliga kommentarer – har läraren (L2) reflekterat över och utvärderat sin skrivundervisning och på ett flertal sätt försökt att hitta praktiskt genomförbara lösningar. Han beskriver sedan en ny, medveten strategi som han tror ska fungera också på lång sikt. På en övergripande nivå framgår det alltså hur läraren utifrån upplevda svårigheter i

skrivundervisningen problematiserar och omvärderar sin skrivdidaktik för att hitta metoder som på sikt leder eleven till ett utvecklat skrivande.

Lärarens (L2) resonemang slutar emellertid inte där. Den uteblivna effekten av de skriftliga kommentarerna gör nämligen att han börjar ifrågasätta respons som skrivutvecklande metod. Denna omvärdering framkommer när han under intervjun talar om vad som kan utveckla elevernas skrivande. I sitt fortsatta resonemang aktualiserar han istället möjligheten att koncentrera textarbetet till läsning och möten med goda exempel. Ett sådant arbetssätt skulle kunna ge bättre förutsättningar för eleven att utveckla ett korrekt språk än det ständiga rättandet av elevtexter, resonerar han. Men också detta skrivdidaktiska val problematiseras av läraren, som fortsätter sitt resonemang på detta sätt:

Sen kan jag väl, om jag ska återgå till den fråga du ställde om vad de har för behov, egentligen, och där tror jag att de underskattar hur mycket läsande hjälper sitt eget skrivande och jag tror att om jag fick lägga upp kurserna mer efter eget huvud kanske skulle jag få in mer läsning. Men läsning är problematisk, därför att det är svårt att genomföra under lektionstid och de upplever att de har en sån pressad studiesituation som det är. Så att dela ut mer än en roman per kurs, då blir man inte så populär. För de är ganska pressade i sin situation ofta. Det är också ganska svårt att liksom checka av tydligt var de är i sin läsning. De har strategier för att liksom mörka hur långt de har kommit och om de har läst mycket överhuvudtaget och sådär. Däremot så kan man ju jobba mer med att läsa kortare texter under lektionstid, alltså artiklar och reportage och recensioner och allt möjligt sånt, för då har man också möjligheten att prata om det direkt efteråt, och det kan ge ganska mycket. [...] Jag tror att det kanske behövs läsning av längre texter. Och det är också nåt jag tror påverkar deras skrift ganska mycket. *Ibland så tror jag mer att det kan va nästan meningslöst när jag rättar stavfel eller formella eller grammatiska fel utan att det är bättre att de läser text som är korrekt och lär sig av det.* Provanterar litegrann, tar element från text som är korrekt istället för att jag ska sitta och granska vad de gör och säga såhär "Gör inte såhär, gör såhär istället". Men det är svårt att säga. Det skulle va jätteintressant att läsa forskning om det. *Vad är det som ger bäst resultat? Sitter jag och rättar alla sakfel i onödan?* Det kan kännas så ibland. (L2)

Lärarens (L2) uttalande karaktäriseras än en gång av problematisering. Han reflekterar över, problematiserar och omvärderar skrivundervisningen utifrån elevernas agerande och de erfarenheter han har fått under de tre år som han har arbetat med skrivundervisning. I resonemanget kan man därmed skönja praxisgrundade insikter vad gäller elevens behov i förhållande till konsten att skriva.

Dessa insikter grundar sig i de olika dilemman av den typ som presenterades tidigare, exempelvis att eleverna tappar bort eller inte läser kommentarerna och att respons måste vara ett långsiktigt arbete om det ska fungera. När läraren problematiserar korrektionsinriktat textarbete, sätter det i kontrast till läsning och menar att läsning av funktionell text skulle kunna leda till en naturlig tilläggnan av fungerande skrift, gör han alltså en vändning: istället för att rätta detaljer som är fel bör han låta eleven utgå från en helhet som är rätt. Detta är ett exempel på hur lärarna problematiserar och omvärderar skrivdidaktiska val, som av studenterna framställs som självklara – i detta fall ”rättning” av elevers texter. Det är också ett exempel på lärarnas utsagor om hur deras agerande skapar villkor för elevernas skrivutveckling.

Lärarens (L2) resonemang ovan visar att flera av de faktorer som spelar in i lärarnas problematisering av skrivundervisning är av praktisk karaktär. Sådana uttalanden är karaktäristiska för gruppen lärare och handlar om såväl lärarrelaterade faktorer som arbetsbörda och tidsåtgång samt elevrelaterade faktorer som borttappade papper och olästa textkommentarer. En betydande del av den skrivdidaktiska kunskapsbildningen i läraryrket sker alltså i relation till praktiska former som fungerar för både lärare och elever. Praktiska svårigheter i skrivundervisningen som lärarna kommunicerar berörs inte av studenterna.

En sammanfattande bild av lärarnas kunskapsbas visar att den är markant annorlunda i jämförelse med båda studentgrupperna. Den ämneskunskap som kommuniceras är mer komplex. Det innebär att ämnesdelar som fokuseras av studenterna får en mindre framskjuten position bland lärarna; de blir en del av en större helhet. Stora skillnader kan också ses i den skrivdidaktiska kunskap som framgår av lärarnas uttalanden. Denna kunskapskategori dominerar deras utsagor, och samtliga indikatorer på skrivdidaktisk kunskap som presenterades i kategoribeskrivningen manifesteras i lärarintervjuerna. En och samma utsaga kan dessutom omfatta de flesta av dessa indikatorer. Lärarna uppvisar överlag en medveten och reflekterande hållning till sin undervisning. Med anledning av detta kan det konstateras att lärarnas kunskapsbas är kvalitativt skild från studenternas genom att såväl ämneskunskapen som den skrivdidaktiska kunskapen är utvecklade. I deras beskrivningar uttrycks ett större ämnesdjup än i studenternas.

6.3 Sammanfattande diskussion

I syfte att undersöka hur svensklärares kunskapsbas utvecklas jämförs i detta kapitel hur de tre grupperna nya studenter, erfarna studenter och lärare ger uttryck för ämneskunskap och skrivdidaktisk kunskap. Den samlade analysen

visar att kunskapsbasen skiljer sig påtagligt mellan grupperna. Denna skillnad framgår på olika sätt genom analys av manifestationer av såväl ämneskunskap som skrivdidaktisk kunskap.

Vad gäller ämneskunskapen uppvisar de tre grupperna flera skillnader. De ger nämligen uttryck för kvalitativt olika ämneskunskaper. Den ämneskunskap som nya studenter kommunicerar omfattar konkreta aspekter på lokal och mellanliggande nivå. Detta ger en bild av en begränsad ämneskunskap. Men även om ämneskunskapen är begränsad och smal är det främst denna kunskapskategori som framträder när de talar om skrivundervisning. I jämförelse med nya studenter uppvisar erfarna studenter en vidgad ämneskunskap, men också i denna grupp utgör ämneskunskaperna den större delen av kunskapsbasen. Den ämneskunskap som lärarna kommunicerar är mer komplex. De talar om flera delar men sätter dessa delar i relation till varandra. Det har också skett en förändring i fokuspunkten; lärarna talar mer övergripande om ämnet och kommunicerar en såväl djupare som bredare ämneskunskap än båda studentgrupperna. Denna delanalys, som fokuserar den ämnesmässiga kunskapsutvecklingen, fördjupar alltså bilden av de skrivdidaktiska förhållnings-sätt som påvisas i kapitel 5.

Den största skillnaden i jämförelsen med studenternas och lärarnas kunskapsbas framkommer emellertid i deras skildringar av skrivundervisning. Det är nämligen i dessa skildringar som den skrivdidaktiska kunskapen främst blir synlig. Nya studenter kommunicerar skrivdidaktisk kunskap endast i mycket låg grad. I denna grupp utgör alltså en relativt smal ämneskunskap den egentliga kunskapsbasen. Komparationen mellan studentgrupperna visar att erfarna studenter kommunicerar skrivdidaktisk kunskap i högre utsträckning än nya studenter och också på fler sätt. Den främsta skillnad som kan ses är att erfarna studenter uppvisar en medvetenhet om den skrivdidaktiska kunskapens betydelse. Detta framgår bland annat av deras reflektion över och medvetna utvärdering av skrivundervisningen. I jämförelse med studenterna ger lärarna en kvalitativt skild bild av skrivdidaktisk kunskap. De manifesterar nämligen samtliga indikatorer på skrivdidaktisk kunskap som presenteras i kategori-beskrivningen (se avsnitt 6.1). Av deras uttalanden framgår att de utifrån praktiska erfarenheter har gjort insikter som hjälper dem att göra skrivdidaktiska val. Dessa val görs utifrån elevens behov av skrivundervisning och den effekt som de skrivdidaktiska valen får. De tar därmed ett didaktiskt ansvar för undervisningen och kan ses som både reflekterande praktiker och ansvars-tagande aktörer i skrivundervisningen. De uppvisar också en problematiserande hållning, och dessa faktorer samverkar till en alltmer förfinad skrivdidaktik.

Den förändring som sker med kunskapsbasen under den undersökta perioden tycks alltså börja med en relativt snäv ämnesorientering och gå mot ett komplext ämne parallellt med en alltmer utpräglad didaktisk reflektion. En grafisk översikt över en sådan förändring finns i figur 2, som illustrerar en hypotetisk – om än förenklad – utveckling. Den samlade bilden visar att det i det undersökta materialet sker en påtaglig skrivdidaktisk kunskapsbildning²⁰ under lärarutbildningen men att en väsentlig del av utvecklingen sker först *efter* lärarutbildningen. Med största sannolikhet är dock intervjupersonernas ämneskunskap och skrivdidaktiska kunskap långt mer komplex än resultatet visar. Dessutom finns också stora individuella skillnader. Figur 2 måste därför också sättas i relation till denna komplexitet. Exempelvis ger denna tvådimensionella bild sken av enbart en kvantitativ ökning, vilket inte stämmer med verkligheten; kunskaperna blir även bredare och djupare. Likväl finns det en vinst med denna återgivning, eftersom den kan visa tidpunkter eller skeden då kunskapsbasen på något sätt förändras – skeden som är viktiga i en skrivdidaktisk kunskapsbildning. Figur 2 kan också erinra om att kunskapsbasens förändring inte är linjär.

Figur 2. Kunskapsbasens utveckling hos nya och erfarna studenter samt lärare.
Ämneskunskap och ämnesdidaktisk kunskap

²⁰ Med den gränsdragning som gäller i studien.

7 Diskussion och slutsatser

Denna studie har analyserat skrivdidaktisk kunskapsbildning under lärarutbildningen och i den första tiden i svensklärarkyrket. Syftet har varit att undersöka och synliggöra skrivdidaktisk utveckling inom och efter gymnasie-lärarutbildningen i svenska och på så sätt bidra till en förståelse av den för svenskämnet specifikt skrivdidaktiska kunskapsbildningen. Detta har gjorts utifrån två frågeställningar. Den första handlar om hur blivande och verk-samma gymnasielärare i svenska talar om text, skrivande och skrivunder-visning. Den andra frågeställningen handlar om när och hur den för skriv-undervisning nödvändiga kunskapsbasen – ämneskunskap och skrivdidaktisk kunskap – utvecklas under och efter lärarutbildningen. Studien har alltså genom en jämförelse mellan tre grupper (nya studenter, erfarna studenter och lärare) analyserat när, var och hur en tidig skrivdidaktisk kunskapsbildning kan ske. Det insamlade materialet består av semistrukturerade kvalitativa intervjuer och har undersökts i två övergripande analyser. Först gjordes en diskursanalys med inspiration av Roz Ivaničs (2004) sex olika diskurser om skrivande och skrivundervisning. Utifrån tre induktivt skapade kategorier – skrivdidaktiska diskurser – analyserades individernas yttranden. De diskurser som framkommer i de olika grupperna visar på ett mönster som går från fokus på konkreta textdetaljer till ett mer övergripande förhållningssätt där samtliga språknivåer utgör en mer balanserad helhet. Den andra analysen gjordes med utgångspunkt i Shulmans (1986, 1987) teori om lärares kunskap och de olika kunskapskategorier som ingår däri. Analysen utgick från Shulmans begrepp kunskapsbas, content knowledge (ämneskunskap) och pedagogical content knowledge (ämnesdidaktisk kunskap). Resultatet visade att den specifikt skrivrelaterade kunskapsbas som är nödvändig för skrivundervisning – ämnes-kunskap och skrivdidaktisk kunskap – förändras under lärarutbildningen. Det visade sig också att kunskapsbasen på ett märkbart sätt förändras ytterligare efter en tid i svensklärarkyrket. Detta tog sig uttryck i mer utpräglad ämnes-strukturell förståelse och metakognition i relation till skrivundervisning.

I detta kapitel diskuteras först avhandlingens metod, material och tillvägagångssätt. Därefter presenteras och diskuteras avhandlingens resultat i förhållande till teori och tidigare forskning om svensklärarutbildningen, lärares kunskap och utvecklingen av PCK. Avslutningsvis förs ett resonemang om vilka implikationer resultaten får för skola och lärarutbildning, varpå förslag ges på fortsatt forskning.

7.1 Metodisk reflektion

Som grund för analysen av skrivdidaktisk kunskapsbildning har 15 kvalitativa intervjuer genomförts med olika individer och vid olika tidpunkter under och efter lärarutbildningen. Eftersom kunskapsbildning är svårt att undersöka (se exempelvis Hansson 2008:136), finns det både för- och nackdelar i denna insamlingsmetod. Vidare är det sätt på vilket intervjuerna har analyserats avgörande för möjligheten att studera kunskapsbildning. I detta avsnitt diskuteras därför sådana möjligheter och hinder som medföljer de metodiska val som har gjorts i denna undersökning. Med andra ord diskuteras här studiens validitet och reliabilitet.

7.1.1 Insamlingsmetod, validitet och reliabilitet

En central fråga för studiens kvalitet är frågan hur väl just skrivdidaktisk kunskapsbildning mäts i studien. Undersöks med andra ord det som studien gör anspråk på att undersöka och görs det på ett tillförlitligt sätt? Kunskap i sig går förvisso inte att se. Däremot är det möjligt att se *effekten av* kunskap. Denna möjlighet har utnyttjats genom att i de transkriberade intervjuerna studera hur intervjupersonerna språkligt hanterar skrivdidaktiska frågor – vilka textnivåer de språkliggör och hur ämnes- och skrivdidaktisk kunskap manifesteras i deras utsagor. Dessa olika sätt att tala borde utifrån ett sociokulturellt perspektiv vara en följd av ett lärande. Genom att studera *manifestationer* av kunskap kan alltså vissa slutsatser dras om den bakomliggande kunskapens kvalitet. Här ligger studiens styrka. Intervjuerna har därmed möjliggjort en analys av såväl skrivdidaktiska diskurser som av manifesterad kunskap.

Att intervju som metod enbart ger tillgång till vad informanterna säger och inte avspeglar deras tankevärld (Säljö 2000:115) skulle även kunna betraktas som ett hinder. Det går nämligen inte att sätta likhetstecken mellan tänkande och språk. Ett grundläggande antagande i sociokulturell teori är att det vi människor säger inte är en direkt avspegling av tankar och förståelse utan snarare av den kontext vi befinner oss i (Säljö 2000:115). Intervjuutsagor måste i skenet av detta tolkas utifrån de ”kommunikativa kontrakt” som intervjusituationens villkor medför och vad intervjupersonen därmed anser är förnuftigt att säga (ibid.). Intervjun kan därmed enbart komma åt det som intervjupersonerna väljer att säga. Likväl finns gemensamma nämnare inom grupperna som är intressanta ut ett lärandeperspektiv, och intervjuerna har gett ett rikt material som innehåller stor variation. Det är tänkbart att observationer av intervjupersonernas undervisning skulle ha nyanserat resultatet – eller kanske till och med gett ett annat resultat; retoriken om skrivundervisning

behöver inte vara detsamma som praktiken. Å andra sidan kan inte heller en praktisk handling avspegla en individs kunskap och intentioner.

Var och en av de tidpunkter som har undersöks representeras av olika individer. Att låta dessa individer sammanföras till något som kan beskrivas som en grupp röst har fungerat ändamålsenligt, eftersom gemensamma drag som har varit framträdande inom respektive grupp har kunnat jämföras. På så vis har skillnaden i sättet att tala om skrivande och skrivundervisning mellan de olika tidpunkterna framträtt tydligt. Eftersom olika individer har intervjuats vid de olika tidpunkterna, blir det dock inte möjligt att tala om utveckling hos just dessa individer. Däremot kan den kvalitet som utmärker respektive grupp påvisa skillnader mellan olika tidpunkter i en kunskapsutveckling, och dessa skillnader kan tillsammans ge en bild av när och hur en skrivdidaktisk kunskapsbildning sker. Den bild som framkommer av resultaten är rimlig, sett i relation till tidigare forskning och teori, och kan säga något om ett potentiellt utvecklingsförlopp för ämneslärare.

Det är tänkbart att valet att genomföra studentintervjuerna i direkt anslutning till VFU:n har påverkat resultatet i en viss riktning. Speciellt för nya studenter kan nya insikter komma till starkt uttryck och överrösta andra. Det är ett rimligt antagande att studenterna – särskilt de nya – skulle ha talat på ett något annorlunda sätt om de hade intervjuats före VFU-tillfället. Emellertid finns det i relation till frågeställningarna en outhärlig vinst i det val som här har gjorts – att intervjua mer eller mindre direkt efter VFU:n – eftersom studenterna då har haft mycket konkreta undervisningssituationer att relatera till.²¹

7.1.2 Diskurser, textnivåer och manifesterad medvetenhet

Valet att använda textnivåer som analysverktyg gjordes för att åskådliggöra de skillnader i fokus som trädde fram i materialet. Begreppen lokal och global nivå samt Hoels (2001) resonemang om den utveckling som skribenter genomgår har gjort det möjligt att urskilja och beskriva de skillnader som har framträtt i analysen. Genom att använda dessa verktyg har analysen kunnat preciseras, varför resultatet genom detta ramverk har blivit tydligare än det annars hade blivit. För att begränsa analysobjektet valdes också en enkel form av diskursanalys, där analyskategorierna utformades enligt samma princip som Ivaničs (2004) diskurser om skrivande och skrivundervisning. Kombinationen av de båda har gett begrepp som också fortsättningsvis kommer att kunna

²¹ De två erfarna studenter (ES3 och ES5) som inte hade undervisat i svenska under sin slut-VFU hade ansvar för skrivande inom samhällskunskap respektive engelska. Dessutom har de haft ytterligare VFU-tillfällen under sin utbildning.

användas i metadiskussioner om skrivdidaktik i lärarutbildning och skola, nämligen korrektions-, konstruktions- och kommunikationsdiskursen.

Med avsikt att undersöka en skrivdidaktisk kunskapsbildning har det varit nödvändigt att analysera manifestationer av skrivdidaktisk medvetenhet på olika plan. Valet att låta verbaliserad medvetenhet utgöra kategorigräns för den skrivdidaktiska kunskapen har möjliggjort en analys av intervjupersonernas kunskap. Däremot är det högst troligt att endast en begränsad del av den kunskap som representeras i grupperna framkommer i intervjun. Icke desto mindre möjliggör det manifest utsagda en komparation som ger en indikation om när, hur och under vilka villkor en skrivdidaktisk kunskapsbildning kan ske.

7.2 Resultat i förhållande till teori och tidigare forskning

Resultatet visar påtagliga skillnader i kunskapsbasen från ett tidigt skede i lärarutbildningen till ett tidigt skede i läraryrket. Ett viktigt resultat är det mönster som kan påvisas i dessa skillnader. De två tydligaste resultaten i studien är 1) att mönstret vad gäller sättet att tala om skrivdidaktik i det undersökta materialet går från fokus på konkreta detaljer på lokal nivå till ett förhållningssätt som innebär ett mer helhetligt fokus som i högre grad karaktäriseras av global nivå och 2) att den erfarenhet och det ansvar som läraryrket kan erbjuda är nödvändig för den skrivdidaktiska kunskapsbildning som erfordras i skrivundervisningen. Det finns nämligen goda skäl att tro att skrivdidaktisk kunskapsbildning på en viss nivå kan komma till stånd under vissa villkor som lärarutbildningen idag endast i viss utsträckning kan erbjuda. Detta kan vara grund för diskussion om lärarutbildningens uppbyggnad.

Resultatet ökar förståelsen av skrivdidaktik men också förståelsen av den skrivdidaktiska kunskapsbildningen och dess villkor i och efter lärarutbildningen. Visserligen kan inga anspråk göras på representativitet, eftersom materialet är så litet. Möjligheten till generalisering minskar dessutom ytterligare genom att endast ett lärosäte finns representerat. Studiens styrka ligger alltså inte i en allmän generaliserbarhet. Däremot har den identifierat kvalitativa steg i den skrivdidaktiska kunskapsutvecklingen vid tre skeden i lärarutbildningen och i tiden närmast efter. Dessa resultat kan i sin tur prövas i undersökningar som strävar efter högre representativitet.

7.2.1 De skrivdidaktiska diskurserna

Ett förväntat resultat var att de olika grupperna skulle tala på olika sätt om text, skrivande och skrivundervisning. Något oväntat är emellertid det tydliga mönster som framträdde vad gäller de textnivåer som fokuseras i respektive grupp. Den diskursfördelning som framträder i materialet kan dock relateras

till sociokulturell teori och lärandets situerade och kontextberoende natur. Här blir relationen mellan språk och social praktik aktuell – det att vi utvecklar det språk som behövs för den sociala praktik som vi är verksamma i (se Säljö 2000:34). Då lärarutbildningen måste sägas bestå av flera olika sociala praktiker (Nordänger & Lindqvist 2012:82) och läraryrket är en helt annan social praktik, kan vi förvänta oss att språkbruket skiljer sig dem emellan. De har nämligen olika syften som kräver olika språkbruk. Studenternas smalare fokus på vissa specifika textnivåer kan kopplas till innehållet i de kurser som de har läst men också till det faktum att de ännu inte har fått ett helhetsgrepp om svenskämnet. I de separata kurser som de läser är det aktuellt att fokusera en viss aspekt av svenskämnet. Att nya studenter lägger tyngdpunkten på lokala textnivåer – och även i hög grad mellanliggande sådana – har alltså troligtvis att göra med de kurser som de har läst i grammatik, språkkriktighet och textanalys. I dessa kurser har det varit avgörande att betrakta språket på en konkret nivå. Erfarna studenter, som har läst fler kurser har större distans till de tidiga kurserna, som fokuserar språkets lokala nivå. De har också hunnit få en större akademisk vana – även i sitt andra ämne – som handlar om att kunna skriva texter av varierad längd och logisk uppbyggnad, och de befinner sig vid en tidpunkt då de har skrivit examensarbete. Det är troligtvis till stor del deras erfarenheter av att skriva dessa längre (vetenskapliga) texter som gör att de i hög grad talar om texters struktur, delar och logik. De har med andra ord befunnit sig i en praktik som skiljer sig från de nya studenternas studiepraktik och har därmed utvecklat det språk som behövs för att hantera det. Utifrån ett sociokulturellt perspektiv är det därför rimligt att det endast i lärarnas utsagor är en jämnare fördelning mellan de olika textnivåerna; de befinner sig i en undervisningspraktik, där de med stöd i styrdokumentet arbetar aktivt med *hela* svenskämnet. Därför har de också i såväl undervisning som kollegialt arbete utvecklat ett språk som tillåter samtal om ämnets alla delar och dimensioner. Därmed är deras sätt att tala om skrivande och skrivundervisning mer balanserat mellan de olika textnivåerna.

Det har också visat sig att den fokusförskjutning från detalj till helhet som åskådliggörs i materialet kan relateras till den utveckling som Hoel (2001) tillskriver skribenter och responsgivare. Det går alltså att applicera grundprinciperna i Hoels resonemang om skribenters utveckling i relation till textnivåer också på en skrivdidaktisk kunskapsbildning. Detta stärker tesen att det verkligen är en skrivdidaktisk kunskapsbildning som synliggörs i fördelningen av de skrivdidaktiska diskurserna i respektive grupp.

7.2.2 Kunskapsbas och PCK

Med inspiration av Shulmans (1986, 1987) teori om lärares kunskapsbas och de kunskapskategorier som ingår däri blev det möjligt att beskriva skillnader i den skrivdidaktiska kunskap som manifesterades bland nya och erfarna studenter respektive lärare. I den kunskapsbas som kan betraktas som viktigast för skrivundervisning ingår två kunskapskategorier med inbördes relation: ämneskunskap (det vill säga kunskap om språk, text, skrivande och kommunikation) samt skrivdidaktisk kunskap (den variant av PCK som är specifik för skrivundervisning). Enligt Shulman är ämneskunskap en grundläggande förutsättning för PCK (se Shulman 1986, 1987) och därmed också för den skrivdidaktiska kunskapsbildningen. Resultatet från denna undersökning bekräftar detta samband. I gruppen nya studenter framkommer att ämnesdidaktisk teori ger liten effekt så länge ämneskunskaperna är begränsade. Särskilt de studenter som tidigt fick ämnesdidaktisk utbildning parallellt med eller i integrering med den ämnesteoretiska utbildningen (NS3 och NS4) beskriver svårigheter i att didaktisera något som de ännu inte kan. Detta ger en motbild till det som förespråkas i betänkandet *Att lära och leda* (SOU 1999:63), nämligen att de ämneskunskaper som studeras samtidigt ska tillämpas. Detta förfaringssätt riskerar att leda till en vilseledande bild av ämnesdidaktisk kunskap som uppbyggd av flera separata områden som tillsammans utgör en helhet. Det borde snarare vara med utgångspunkt i en *komplex* ämnesuppfattning som ämnesdidaktiska ställningstaganden kan göras. Den som har en mångfacetterad bild att sitt ämne är också den som kan göra kloka val, såväl övergripande som specifikt.

Det har tidigare konstaterats att det finns ett samband mellan PCK och undervisningserfarenhet (se exempelvis Grossman 1990:15; Knutas 2008:71). Då Shulman (1987) framhåller att PCK innefattar undervisningsvana, menar Knutas att PCK ”är något som lärarstuderande och nytexaminerade lärare inte besitter” (Knutas 2008:71). Ett sådant konstaterande beror naturligtvis på hur PCK definieras. Med den gränsdragning för skrivdidaktisk kunskap som gäller för denna studie visade det sig att det som kan kallas för PCK, nämligen skrivdidaktisk kunskap, å ena sidan förändras påtagligt under den första tiden i yrket. Den självständiga undervisningssituation som läraryrket karaktäriseras av måste därför ses som en viktig faktor i den skrivdidaktiska kunskapsbildningen. Å andra sidan visade det sig att det påbörjas en skrivdidaktisk kunskapsbildning på en viss nivå redan under lärarutbildningen, varför också den undervisningserfarenhet som erbjuds i VFU:n har inverkan på denna läroprocess. Därmed kan det inte helt uteslutas att lärarstudenter har någon form av PCK, men i ljuset av denna undersökning kan det konstateras att den är av en annan kvalitet än lärarnas. Dessutom upptar den inte lika stor del av

kunskapsbasen. Studien pekar därmed på en ämnesdidaktisk problematik som kan leda till att viktiga frågor om tidig skrivdidaktisk kunskapsbildning för svensklärare på gymnasiet ställs.

Kunskapsbasens olika sammansättning bland studenter och lärare kan sannolikt också förklaras utifrån de olika sociala praktiker som lärarutbildning och läraryrke utgör. I lärarutbildningen får ämneskunskapen och den egna ämnesmässiga kunskapsbildningen stort utrymme, medan läraryrket utgår från ett undervisningsperspektiv och därmed kräver kunskaper av en annan karaktär. Lärarens uppdrag är att transformera sin ämneskunskap i avsikt att leda eleverna till ett utvecklat skrivande, varför PCK som kunskapskategori är aktuellt.

7.3 Förutsättningar för skrivdidaktisk kunskapsbildning

De olika villkor som gäller för studenter och lärare beträffande skrivdidaktisk kunskapsbildning kan till viss del relateras till den process som Shulman (1987:16) beskriver i anslutning till ämnes transformation: rörelsen från den egna förståelsen till en förberedelse att hjälpa andra till förståelse. Nya studenter befinner sig fortfarande i ett skede där de skapar en egen förståelse, och lärarna befinner sig i ett skede där deras uppdrag är att föra eleverna till en förståelse för skrivande och dess villkor. Med utgångspunkt i resultatet och de teorier som utgör ramverk för studien kan dock fler slutsatser dras som får implikationer för lärarutbildningen.

7.3.1 Olika förutsättningar i utbildning och yrke

När bilden från kapitel 5 och 6 läggs samman kan flera slutsatser dras vad gäller svensklärares tidiga skrivdidaktiska kunskapsbildning. För det första visar resultatet i likhet med andra studier (Grossman 1990:15; Knutas 2008:71) att graden av undervisningserfarenhet är avgörande i utvecklingen av skrivdidaktisk kunskap. Med växande undervisningserfarenhet följer nämligen flera synliga effekter i skrivdidaktiken. För det andra utvecklas en mer dynamisk och komplex bild av ämnesområdet skrivande och de kunskaper som behövs för att kunna skriva och undervisa om skrivande. För det tredje ökar graden av reflektion över och problematisering av de skrivdidaktiska val som görs i undervisningen. Detta har sin grund i såväl misstag som lyckosamma didaktiska val, och som en följd av detta framväxer en allt större förmåga till didaktisk anpassning. Den metakognition som lärarna uppvisar är därför en effekt av en induktiv teoribildning utifrån den bas av deduktiv teoribildning som de bär med sig från lärarutbildningen och mötet med undervisningspraktiken.

Det är rimligt att undervisningserfarenheten – särskilt de långa förlopp som skiljer läraryrket från VFU:n – är en nyckelfaktor i den skrivdidaktiska kunskapsbildningen. En förutsättning som lärarna men inte studenterna har är nämligen att de i sin undervisning under relativt lång tid har mött många olika elever och klasser och därmed upptäckt svårigheter och problem. Dessa problem gör att deras didaktiska val inte alltid upplevs som självklara. Lärarna har därför, jämfört med studenterna, en annan möjlighet att förstå skrivundervisningens villkor. Elevernas reaktioner och texter erbjuder lärarna en omedelbar återkoppling på skrivundervisningen, varför de ständigt utmanas till att revidera sina val.

Det finns alltså mycket i materialet som tyder på att den förändring som framträder vad gäller skrivdidaktisk kunskap när allt kommer omkring främst kan förklaras av det starka sambandet mellan ämnesdidaktisk kunskap och undervisningserfarenhet (jrf Grossman 1990, Knutas 2008). Undervisningserfarenhet handlar i detta fall om observationer av och arbete med elevers skrivande och svårigheter i skrivande samt om egen undervisning i och om skrivande. Det är därför rimligt att lärarna, som ständigt konfronteras med skrivsituationer, instruktioner och skrivbedömning och som lirkar fram text ur elever med skrivtorka, utvecklar en alltmer förfinad repertoar av skrivdidaktiska tillvägagångssätt. De ser vad som ger framgång och gör misstag som leder till reflektion och nya skrivdidaktiska val. Dessa val kan i sin tur värderas. Sådana frekventa möjligheter till skrivdidaktisk kunskapsbildning kan inte studenterna få. Den undervisningserfarenhet som erbjuds under VFU:n uppfyller inte de villkor som är nödvändiga för en skrivdidaktisk kunskapsbildning, och studenterna kan därmed inte förväntas utveckla den kunskap som behövs för att hantera skrivundervisning i gymnasiets svenskämne. Det är heller inte säkert att de får möjlighet att följa upp sitt arbete. I vissa studentintervjuer framkommer det att VFU:n slutade innan eleverna hade skrivit färdigt, varpå studenten aldrig fick se utfallet av undervisningen.

Om den ämnesdidaktiska kunskapsbildningen är beroende av en helhetsbild av ämnet ställer det krav på lärarutbildningens förmåga att erbjuda en sådan. Det betyder att de många ämnesdelar som bygger upp svenskämnet måste sättas samman till en ämneshierarki som möjliggör en förståelse för olika delars relativa värde.

Lärarutbildningen är inte sällan föremål för kritik, och i den pågående debatten om lärares kunskaper framstår lärarutbildningen som navet. Men utifrån den bild som framträder i tidigare forskning och denna studie får lärarutbildningen kritik som inte kan åtgärdas så länge som den är uppbyggd som idag. För en mer effektiv ämnesdidaktisk kunskapsbildning krävs att

lärarutbildningen får nya ramar som på ett annat sätt än idag medger undervisningserfarenhet på lärarens villkor. Är en sådan lärarutbildning överhuvudtaget möjlig?

7.3.2 Implikationer för lärarutbildning och skola

Studiens resultat får konsekvenser för såväl lärarutbildning och lärarstudenter som skola och relativt nyexaminerade lärare – och därmed också för elever och deras relation till skrivande. Vad gäller skrivdidaktiska diskurser och sättet att fokusera på olika textnivåer finns beröringspunkter mellan skribenters utveckling och skrivdidaktisk kunskapsbildning. Dessa kan utnyttjas i lärarutbildningen. Hoel (2001) beskriver hur en nedglidning till lokala nivåer ofta sker i elevernas responsgivning på andra elevers texter – kamratrespons – och hävdar utifrån sin erfarenhet att eleven med hjälp av en stödstruktur som aktualiserar samtliga textnivåer kan uppmärksamma högre nivåer och därmed hantera också dessa i sin respons. Ett enkelt grepp i lärarutbildningen skulle därför kunna vara att redan i ett tidigt skede uppmärksamma studenterna på de olika nivåerna inför den första VFU:n. Dessa nivåer skulle också kunna sättas i arbete i en uppgift som ska utföras under VFU:n. I detta hänseende har mentorerna ute på fältskolorna en viktig roll, då de kan föra upp resonemanget om text och skrivande till att omfatta samtliga textnivåer. Detta kan göras med hjälp av en enkel stödstruktur som påminner om och därmed återinför mer globala nivåer till förgrunden. Detta är viktigt, då den korrektionsdiskurs som blir starkt framträdande bland nya studenter kan påverka elevers skrivande negativt – särskilt i skriftlig respons av elevernas färdiga texter, vilket verkar vara en verksamhet som lärarstudenterna får öva på under VFU:n (se Hillocks 1986:248; Hultman & Westman 1977:228; Krashen 1984:11; Parmenius Swärd 2008).

En annan koppling kan göras mellan diskursfördelningen och lärarutbildningens uppbyggnad. Det finns troligtvis en progressionstanke i utbildningens kursstruktur som innebär en uppbyggnad från detalj till helhet. En fråga som kan ställas är vad som skulle hända med den ämnesstrukturella kunskapen om man vände på ordningen. Vad skulle hända om globala aspekter som mottagarperspektiv lyftes tydligt i mycket tidiga kurser, och vilka följder skulle detta få för den skrivdidaktiska kunskapsbildningen?

Också när det gäller den skrivdidaktiska kunskapsbildningen i relation till ämneskunskapen får studiens resultat vissa implikationer. Med tanke på ämneskunskapens funktion i den ämnesdidaktiska kunskapsbildningen kan det vara en god idé att – som studenten NS4 också uttryckte i kapitel 6 – först satsa på att utbilda blivande lärare i ämnet innan de förväntas att omvandla ämnesförståelsen till ämnesdidaktisk kunskap. Det är svårt att medvetet göra

kloka val i skrivundervisningen utan att först ha kontroll över ämnet. Den ämnesdidaktiska teori som erbjuds riskerar därmed att förspillas om den flätas samman och löper parallellt med den ämnesteoretiska utbildningen.

Det finns också fler möjligheter på utbildningsstrukturell nivå. Utifrån den kursstruktur som presenterades i kapitel 4, ligger den första svenskinriktade VFU:n efter en tids svensksdidaktiska studier. Det finns en god tanke i detta. Emellertid är frågan om inte delar av den svensksdidaktiska utbildningen borde ligga i tiden direkt efter VFU:n, eftersom studenterna då skulle kunna reflektera över, värdera och (eventuellt) omvärdera sin undervisning utifrån relevant ämnesdidaktisk teori. Ett enkelt grepp är också att säkerställa möjligheten att få ta del av undervisningens utfall. Genom att planera, genomföra och sedan få möjlighet att värdera och reflektera över utfallet skulle förutsättningarna för en skrivdidaktisk kunskapsbildning förbättras.

För mentorer som handleder lärarstudenterna under deras VFU-perioder kan det också vara avgörande att tala om bakomliggande intentioner bakom olika typer av agerande. Ett exempel på detta kan vara enskilda frågor som *vad* som lyfts i skriftlig respons på elevtexter och *varför* just detta lyfts och *vilken effekt* det kan få för elevens skrivande. Samtalen kan också handla om vad som är ett *övergripande* fokus i undervisningen och vilka delar som är *underordnade* detta fokus. På det sättet kan studenterna få tillgång till ett resonemang som inbegriper sådana ämnesmässiga och ämnesdidaktiska hierarkier som behövs för att förstå undervisningen.

Men det är inte endast i lärarutbildningen som praktiska handgrepp behövs; när skolor anställer nyexaminerade lärare behöver de också en plan för vilket stöd som behöver ges. Här kan den så kallade introduktionsperioden (se Skolverket 2014; Skolverket 2015) innebära en stor möjlighet. I Skolverkets stödmaterial om introduktionsperioden (Skolverket 2015:9) beskrivs att ett syfte med denna satsning är att ge ”yrkesmässigt stöd”, vilket bland annat omfattar ämneskunskap, planering och reflektion över undervisningen. Yrkets alla delar ska omfattas, men fokus ska ligga på undervisning. Om introduktionsperioden verkligen används till ämnesdidaktisk reflektion finns det goda förutsättningar för att en såväl ämnesmässig som ämnesdidaktisk kunskapsbildning ska kunna ske – och detta under den period då förändringar i lärarens undervisning kan ge störst effekt på sikt (Grossman & Richert 1988:60; Veenman 1984:145; Worden 2015:117). Även stöttning i allmän-didaktiska frågor kan ge möjlighet för nya lärare att genomgå en ämnesmässig och ämnesdidaktisk kunskapsbildning, då de istället för att behöva lägga mycken tid på att lösa praktiska frågor av allmän karaktär kan lägga mer fokus på ämnesförståelse och ämnesdidaktiska aspekter i arbetet med eleverna.

Alternativet skulle vara att erbjuda ytterligare studier på deltid parallellt med undervisning efter en kortare tid i yrket.

7.4 Förslag till fortsatt forskning

Resultatet visar att den skrivdidaktiska kunskap som behövs i skrivundervisningen kan vara svår om inte omöjlig att utveckla inom svensk-läraryrket – såvida inte läraryrket omstruktureras. Det visar också att VFU:n spelar en viktig roll för utvecklingen av denna kunskap men samtidigt att den erfarenhet som studenter kan få under VFU:n inte motsvarar den som läraryrket erbjuder (jfr Feiman-Nemser & Buchman 1987:60). Därtill framkommer att ordningen i vilken kurserna ges möjligen påverkar den skrivdidaktiska kunskapsbildningen. Det hade därför varit intressant att följa de två nya studenter (NS3 och NS4) som i ett tidigare skede än övriga studenter fick ämnesdidaktisk teori för att se hur deras skrivdidaktiska kunskap manifesteras i ett sent skede av läraryrket. En longitudinell studie skulle med andra ord kunna erbjuda vidare insikter om och förståelse för vad det är som egentligen sker med ämneskunskaper och skrivdidaktisk kunskap under läraryrket och några år efter.

Det vore också intressant att göra en liknande undersökning i en grupp som precis har påbörjat ämnesläraryrket med inriktning mot svenska på gymnasiet för att studera ämneskunskap och skrivdidaktisk kunskap i ett mycket tidigt skede i läraryrket. Även före utbildningen borde alla som har genomgått skolan på något plan kunna tala om text, skrivande och språk å ena sidan och skrivundervisning å andra sidan. En sådan studie skulle troligtvis göra bilden av den riktigt tidiga skrivdidaktiska kunskapsbildningen ännu tydligare. Även mycket erfarna lärare skulle vara intressant att studera i jämförelse med det tidiga skedet som här studeras för att de förhållningssätt till skrivundervisning och den skrivdidaktiska kunskap som manifesteras ska kunna sättas i relation till något. Samtidigt kanske det är vad som sker i brytpunkten mellan läraryrket och läraryrket som är det mest intressanta, eftersom det har visat sig vara en tid då en stor förändring sker på kort tid och att nya lärare finner den perioden mycket ansträngande.

För att ytterligare analysera den skrivdidaktiska kunskapsbildningen vore det tänkbart att göra en liknande studie med studenter som läser svenska som sitt andra ämne för att se hur den ämnesdidaktiska kunskapsbildningen inom ett annat ämne och erfarenheten av skola och elever i allmänhet påverkar den skrivdidaktiska kunskapsbildningen.

Det finns inte så mycket forskning om hur ämneskunskap utvecklas i och genom undervisning, och det behövs också mer forskning om hur

ämnesdidaktisk kunskap bildas (Worden 2015:105f). Därför finns det anledning att studera både lärarstudenters VFU-undervisning och verksamma lärares undervisning – särskilt under de första, expansiva åren i yrket. Därigenom kan vi få bättre förståelse för den kunskapsbildning som gör det möjligt att bedriva så komplexa verksamheter som skrivundervisning – något som trots allt är en självklar del i svensklärares vardag.

Referenser

- Andersson, Pia (2011). *Textuell makt. Fem gymnasieelever läser och skriver i svenska och samhällskunskap*. Stockholm: Stockholms universitet.
- Andersson Varga, Pernilla (2014). *Skrivundervisning i gymnasieskolan. Svenskämnets roll i den sociala reproduktionen*. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Anward, Jan (1983). *Språkbruk och språkutveckling i skolan*. Lund: Liber.
- Ask, Sofia (2007). *Vägar till ett akademiskt skriftspråk*. Växjö: Växjö University Press.
- Bergman, Lotta (2007). *Gymnasieskolans svenskämnen*. Malmö: Malmö högskola.
- Bergman-Claeson, Görel (2003). *Tre lärare – tre världar. Lärarkommentarer till elevtexter i tre gymnasieklasser*. Uppsala: Uppsala Universitet.
- Bergström, Annika (2007). *Två olika ämnen? Svenska språket på gymnasiet och på högskolan*. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Bifuh-Ambe, Elizabeth (2013). Developing successful writing teachers: Outcomes of professional development exploring teachers' perceptions of themselves as writers and writing teachers and their students' attitudes and abilities to write across the curriculum. *English Teaching: Practice and Critique*. December, 12(3), 137-156.
- Blåsjö, Mona (2006/2010). *Skrivteori och skrivforskning. En forskningsöversikt*, (MINS 56). Stockholm: Institutionen för nordiska språk vid Stockholms universitet.
- Bommarco, Birgitta & Parmenius Swärd, Suzanne (2012). *Läsning, skrivande, samtal. Textarbete i svenska på gymnasiet*. Lund: Studentlitteratur.
- Borgström, Eric (2014). *Skrivbedömning: om uppgifter, texter och bedömningsanvisningar i svenskämnets nationella prov*. Örebro: Örebro universitet.
- Borko, Hilda & Livingston, Carol (1989). Cognition and Improvisation: Differences in Mathematics Instruction by Expert and Novice Teachers. *American Educational Research Journal*, 26(4), 473-498.
- Brown, Patrick, Friedrichsen, Patricia & Abell, Sandra (2013). The Development of Prospective Secondary Biology Teachers PCK. *Journal of Science Teacher Education*, 24, 133–155.
- Bryman, Alan (2002) *Samhällsvetenskapliga metoder*. Lund: Liber.
- Brynolf, Margrethe, Carlström, Inge, Svensson, Kjell-Erik & Wersäll, Britt-Louise (2012). *Läraryrkets många ansikten*. Stockholm: Liber.
- Calderhead, James (1991). The nature and growth of knowledge in student teaching. *Teaching & Teacher Education*, 7(5/6), 531-535.

- Carlgren, Ingrid (1998). Professionalism som reflektion i lärarnas arbete. I *Lärarprofessionalism – om professionella lärare*. Stockholm: Lärarförbundet.
- Chen, Weiyun (2004). Learning the skill theme approach: Silent and problematic aspects of pedagogical content knowledge. *Education*, 125(1).
- Claesson, Silwa (2002/2007). *Spår av teorier i praktiken. Några skolexempel*. Lund: Studentlitteratur.
- Van Dijk, Esther M. & Kattmann, Ulrich (2007). A research model for the study of science teachers' PCK and improving teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 23(6), 885-897.
- Dysthe, Olga (1996). *Det flerstämmiga klassrummet. Att skriva och samtala för att lära*. Lund: Studentlitteratur.
- Evensen, Lars Sigfred (1997). Å skrive seg stor: Utvikling av koherens og sosial identitet i tidlig skrivning. I Lars Sigfred Evensen & Torlaug Løkensgard Hoel (red.), *Skriveteorier og skolepraksis*. Oslo: Landslaget for norskundervisning LNU, Cappelen Akademisk forlag.
- Evensen, Lars Sigfred, Halse, Marte Engdal, Hoel, Torlaug Løkensgard, Lorentzen, Rutt Trøite, Moslet, Inge & Smidt, Jon (1991): *Utvikling av skriftspråklig kompetanse. Forskningsbakgrunn og kunnskapsutfordringer*. Rapport nr 1 fra prosjektet SKRIVE-PUFF. 2 uppl. Trondheim: Allforsk.
- Feiman-Nemser, Sharon & Buchman, Margret (1986). The first year of teacher preparation: Transition to pedagogical thinking? *Curriculum Studies*, 18(3), 239-256.
- Feiman-Nemser, Sharon & Buchman, Margret (1987). Pitfalls of experience in teacher education. *Teachers College Record*, 87(1), 53-65.
- Folkeryd Wiksten, Jenny (2006): *Writing with an Attitude. Appraisal and student texts in the school subject of Swedish*. Uppsala: Acta universitatis Upsaliensis. Studia Linguistica Upsaliensia 5.
- Freedman, Aviva (1994). 'Do As I Say': The Relationship Between Learning New Genres. I Aviva Freedman & Peter Medvet (red.) *Genre and the New Rhetoric*. London: Taylor & Francis.
- Gess-Newsome, Julie (1999). Pedagogical Content Knowledge: an Introduction and Orientation. I Gess-Newsome, Julie & Lederman, Norman G. (red.), *Examining Pedagogical Content Knowledge*. Dordrecht: Kluwer.
- Grossman, Pamela & Richert, Anna (1988). Unacknowledged Knowledge Growth. A Re-examination of the Effects of Teacher Education. *Teaching & Teacher Education*, 4(1), 53-62.

- Grossman, Pamela L. (1990). *The Making of a Teacher. Teacher Knowledge and Teacher Education*. New York: Teachers College Press.
- Grossman, Pamela (1991). Overcoming the apprenticeship of observation in teacher education coursework. *Teaching and Teacher Education*, 7(4), 345-357.
- Grossman, Pamela, Wilson, Suzanne M. & Shulman, Lee S. (1989). Teachers of Substance: Subject Matter Knowledge for Teaching. I Maynard C. Reynolds (red), *Knowledge Base for the Beginning Teacher*. Oxford: Pergamon Press.
- Gustavsson, Bernt (2002). *Vad är kunskap? En diskussion och praktisk och teoretisk kunskap*. Stockholm: Skolverket.
- Hansson, Bengt (2011). *Skapa vetande*. Lund: Studentlitteratur.
- Hansson, Fredrik (2008). *Tala om text*. Malmö: Malmö studies in Educational Sciences.
- Hauslein, Patricia, L., Good, Ronald G. & Cummins, Catherine L. (1992). Biology Content Cognitive Structure: From Science Student to Science Teacher. *Journal of Research in Science Teaching*, 29(9), 939-964.
- Hegender, Henrik (2010). *Mellan akademi och profession. Hur lärarkunskap formuleras och bedöms i verksamhetsförlagd lärarutbildning*. Linköping: Linköpings universitet.
- Hillocks, George Jr. (1986). *Research on Written Composition: New Directions for Teaching*. New York: National conference on research in English.
- Hillocks, George Jr. (1987). Synthesis of Research on Teaching Writing. *Educational Leadership*, Maj, 44(8).
- Hoel, Løkensgard Torlaug (2001). *Skriva och samtala. Lärande genom responsgrupper*. Lund: Studentlitteratur.
- Hultman, Tor & Westman, Margareta (1977). *Gymnasistsvenska*. Lund: Liber.
- Ivanič, Roz (2004). Discourses of Writing and Learning to Write. *Language and Education*, 18(3), 220-245.
- Jedemark, Marie (2006). *Lärarutbildningens olika undervisningspraktiker. En studie av lärarutbildares olika sätt att praktisera sitt professionella uppdrag*. Lund: Lunds universitet.
- Knutas, Edmund (2008). *Mellan retorik och praktik. En ämnesdidaktisk och läroplansteoretisk studie av svenskämnen och fyra gymnasielärares svenskundervisning efter gymnasiereformen 1994*. Umeå: Umeå universitet.
- Korthagen, Fred A. J. (2010). Situated learning theory and the pedagogy of teacher education: Towards an integrative view of teacher behavior and teacher learning. *Teaching and Teacher Education*, 26, 98–106.

- Korthagen, Fred A. J. (2011) Making Teacher Education Relevant for Practice: The Pedagogy of Realistic Teacher Education. *Orbis Scholae*, 5(2), 31-50.
- Krashen, Stephen (1984). *Writing. Research, Theory and Application*. Oxford: Pergamon Press.
- Krashen, Stephen (1993). We Learn to Write by Reading, but Writing Can Make You Smarter. *Ilha de Desterro* 29, 27-38.
- Kronholm-Cederberg, Anette (2009). *Skolans responskultur som skriftpraktik. Gymnasisters berättelser om lärarens skriftliga respons på uppsatsen*. Vasa: Åbo Akademi University Press.
- Ledin, Per, Holmberg, Per, Wiridenäs, Karolina, Yassin, Daroon & Örebro universitet (2013). Skrivundervisning bör ha tydliga mål. TOKIS: En skrivpedagogisk modell för textaktiviteter och textsamtal i skolan. I *Vetenskapsrådets rapportserie*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Liberg, Caroline (2009). Genrepedagogik i ett didaktiskt perspektiv. I Päivi Juvonen (red.), *Rapport från ASLA:s höstsymposium, Stockholm, 7-8 november 2008*. ASLA:s skriftserie. Stockholm: Svenska föreningen för tillämpad språkvetenskap.
- Liberg, Caroline (2012). Svenska med didaktisk inriktning – forskningsämne och nätverk. I: Skar, Gustaf & Tengberg, Mikael (red.) *Svenskämnet i går, i dag, i morgon. Svenskläraryöreningen 100 år. Svenskläraryöreningens årsskrift 2012*, 100-114. Stockholm: Svenskläraryöreningen.
- Linell, Per (1994). *Transkription av tal och samtal: Teori och praktik*. Arbetsrapporter från Tema K, 1994: 9.
- Linnér, Bengt & Westerberg, Boel (2001). *Kan man lära sig att bli lärare?* Lund: Studentlitteratur.
- Lortie, Dan C. (1975). *Schoolteacher. A Sociological Study*. Chicago & London: The University of Chicago Press.
- Malmbjör, Anna (2007). *Skilda världar. En språkvetenskaplig undersökning av gruppsamtal som undervisnings- och lärandeform inom högre utbildning*. Uppsala: Uppsala universitet.
- Magnusson, Petra (2014). *Meningsskapandets möjligheter. Multimodal teorbildning och multiliteracies i skolan*. Malmö: Malmö högskola.
- Manderstedt, Lena (2013) *Växelspel med förhinder. Skärningspunkter i verksamhetsförlagd svenskläraryutbildning*. Luleå: Luleå tekniska universitet.
- Martinsson, Bengt-Göran (1989). *Tradition och betydelse. Om selektion, legitimering och reproduktion av litterär betydelse i gymnasiets litteraturundervisning 1865-1968*. Linköping: Linköpings universitet.
- Marton, Ference, Dahlgren, Lars Owe, Svensson Lennart & Säljö, Roger (2014): *Inlärnin och omvärldsuppfattning*. Lund: Studentlitteratur.

- Mehlum, Anders (1995). *Skrivundervisning: mellan styrning och frihet*. Lund: Studentlitteratur.
- Morine-Dersheimer, Greta & Kent, Todd (1999). The Complex Nature and Sources of Teachers' Pedagogical Knowledge. I Julie Gess-Newsome & Norman G. Lederman (red.), *Examining Pedagogical Content Knowledge*. Dordrecht: Kluwer.
- Nieto, Sonia. (2003). *What keeps teachers going?* New York: Teachers College Press.
- Norberg Brorsson, Birgitta (2007). *Man liksom bara skriver. Skrivande och skrivkontexter i grundskolans år 7 och 8*. Örebro: Örebro universitet.
- Nordänger, Ulla Karin & Lindqvist, Per (2012). Att skärpa den praktiska blicken – handledares erfarenheter av försök att förstärka kvalitet i VFU. *Utbildning & lärande*, 6(1), 80-97.
- Nyström, Catharina (2000). *Gymnasisters skrivande. En studie av genre, textstruktur och sammanhang*. Uppsala: Uppsala universitet.
- Olsson Jers, Cecilia (2010). *Klassrummet som muntlig arena. Att bygga och etablera ethos*. Malmö: Malmö högskola.
- Palmér, Ann (2008). *Språk och lärande*. Intern rapport. Stockholm: Skolverket.
- Parmenius Swärd, Suzanne (2008). *Skrivande som handling och möte. Gymnasieelever om skrivuppgifter, tidsvillkor och bedömning i svenskämnet*. Malmö: Malmö högskola.
- Patel, Runa & Davidsson, Bo (2011). *Forskningsmetodikens grunder. Att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Lund: Studentlitteratur.
- Prop 2009/10:89: *Bäst i klassen – en ny lärarutbildning*.
Tillgänglig:
<http://www.regeringen.se/contentassets/c0d91cff5e4d4223b15334ce441cd00a/bast-i-klassen---en-ny-lararutbildning-prop.-20091089>
- Randahl, Ann-Christin (2014). *Strategiska skribenter. Skrivprocesser i fysik och svenska*. Örebro: Örebro universitet.
- Richardson, Virginia (1996). The roles of attitudes and beliefs in learning to teach. I John Sikula (red.), *Handbook of Research on Teacher Education*. 2 uppl. New York: Macmillan.
- Rusznyak, Lee (2011). Learning to explain. How student teachers organize and present content knowledge in lessons they teach. *Education As Change*, 15, Supplement Number S1, 95-109.
- Shulman, Lee S. (1986). Those Who Understand. Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.

- Shulman, Lee S. (1987). Knowledge and Teaching. Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*. 57(1), 1-22.
- Skar, Gustaf (2013). *Skrivbedömning och validitet: Fallstudier av skrivbedömning i svenskundervisning på gymnasiet*. Stockholm: Stockholms universitet.
- Skar, Gustaf & Tengberg, Michael (2014). Vilken forskning bedrivs egentligen inom forskningsfältet Svenska med didaktisk inriktning? I Peter Andersson, Per Holmberg, Anna Lyngfelt, Anna Nordenstam & Olle Widhe (red.), *Mångfaldens möjligheter. Litteratur- och språkdiraktik i Norden*. Göteborg: Nationella nätverket för svenska med didaktisk inriktning (SMDI), Nordiska nätverket för modersmålsdidaktik (NNMF).
- Skolverket (2011). *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2014). *Skolverkets föreskrifter om introduktionsperiod för lärare och förskollärare*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2015). *Introduktionsperiod för lärare och förskollärare. Skolverkets stödmaterial om introduktionsperiod för nyanställda lärare och förskollärare*. Stockholm: Skolverket.
- SOU 1999:63 *Att lära och leda - En lärarutbildning för samverkan och utbildning. Lärarutbildningskommitténs slutbetänkande*. Stockholm: Fritzes Offentliga Publikationer.
- SOU 2008:109 *En hållbar utbildning*. Betänkande av Utredningen om en ny lärarutbildning. Stockholm: Fritzes Offentliga Publikationer.
- Säljö, Roger (2000). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.
- Veenman, Simon (1984). Perceived Problems of Beginning Teachers. *Review of Educational Research*. Summer, 54(2), 142-178.
- Vetenskapsrådet. *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
Hämtad från: <http://codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>
- Wallace, David L. & Hayes, John R. (1991). Redefining Revision for Freshmen. *Research in the Teaching of English*, 25, 54-66.
- Wedin, Ann-Sofi (2007). *Lärares arbete och kunskapsbildning. Utmaningar och inviter i den vardagliga praktiken*. Linköping: Linköpings universitet.
- Westman, Maria (2009). *Skriptpraktiker i gymnasieskolan. Bygg- och omvårdnadselever skriver*. Stockholm: Acta Universitatis Stockholmiensis. Stockholm studies in Scandinavian Philology, 49.
- Wirdenäs, Karolina (2013). Att hjälpa eller stjälpa? Om lärarinteraktion och lärarstöd för skrivande i skolan. *Språk och stil*, NF 23.

- Worden, Dorothy (2015). The development of content knowledge through teaching practice. *Ilha do Desterro*, 68(1), 105-119.
- Östlund-Stjärnegårdh, (2002). *Godkänd i svenska? Bedömning och analys av gymnasieelevers texter*. Uppsala: Uppsala universitet.
- Östman, Leif, (1999). Didaktik och didaktisk kompetens. I Carl Anders Säfström & Per Olof Svedner (red), *Didaktik – perspektiv och problem*. Lund: Studentlitteratur.

Bilaga 1. Intervjuguide för studenter

Introduktion och bakgrund

Hade du undervisat innan du påbörjade utbildningen? Undervisar du parallellt?

Varför började du läsa till svensklärare?

Intresse för språket – hur tar det sig uttryck?

Hur var det på VFU:n?

Berätta om något tillfälle under VFU:n då skrivande var en del av undervisningsinnehållet!

Hur gjorde du? Beskriv hela processen!

Blev det som du hade tänkt dig?

Varför? Vilka svårigheter fanns?

Var har du lärt dig det?

Elevers behov i skrivundervisningen

Vad tror du att elever behöver för att utveckla sitt (argumenterande) skrivande?

(Argumenterande) skrivande och nödvändig kunskap

Vilka kunskaper anser du att svenskläraren behöver för att kunna undervisa i skrivande?

Vilka kunskaper anser du att svenskläraren behöver för att kunna undervisa i argumenterande skrivande? (Vad måste du själv kunna?)

Hur har kunskapen utvecklats?

Berätta om det lärande som ligger till grund för att du ska kunna undervisa om argumenterande skrivande! Var har du lärt dig allt det här?

Berätta om vad du har lärt dig om skrivundervisning på lärarutbildningen!

Vilka erfarenheter ser du som viktigast?

Vad saknar du i din utbildning?

Vilken nytta har du av olika kurser?

Sist: kunskapskrav för betyg A i Svenska 1 (konkret möte med styrdokument)

Får du fler tankar om vad du behöver kunna för att undervisa i skrivande?

Hur gör man för att uppnå detta?

Vilka kunskaper och förmågor behöver man för att hjälpa eleverna att utveckla detta?

Avslutning

Finns det något mer du tycker att jag borde fråga?

(Sammanfattning – fråga om jag får återkomma om något är oklart)

Bilaga 2. Intervjuguide för lärare

Introduktion och bakgrund

Hade du undervisat innan du påbörjade utbildningen? Undervisar du parallellt?

Varför började du läsa till svensklärare?

Intresse för språket – hur tar det sig uttryck?

Hur länge har du undervisat på den här skolan? Har du undervisat någon annanstans?

Berätta om något tillfälle när du har arbetat med skrivande tillsammans med eleverna!

Hur gjorde du? Beskriv hela processen!

Blev det som du hade tänkt dig?

Varför? Vilka svårigheter fanns?

Var har du lärt dig det?

Elevers behov i skrivundervisningen

Vad tror du att elever behöver för att utveckla sitt (argumenterande) skrivande?

(Argumenterande) skrivande och nödvändig kunskap

Vilka kunskaper anser du att svenskläraren behöver för att kunna undervisa i skrivande?

Vilka kunskaper anser du att svenskläraren behöver för att kunna undervisa i argumenterande skrivande? (Vad måste du själv kunna?)

Hur har kunskapen utvecklats?

Berätta om det lärande som ligger till grund för att du ska kunna undervisa om argumenterande skrivande! Var har du lärt dig allt det här?

Berätta om vad du har lärt dig om skrivundervisning på lärarutbildningen!

Vilka erfarenheter ser du som viktigast?

Vad saknar du i din utbildning?

Vilken nytta har du av olika kurser?

Sist: kunskapskrav för betyg A i Svenska 1 (konkret möte med styrdokument)

Får du fler tankar om vad du behöver kunna för att undervisa i skrivande?

Hur gör man för att uppnå detta?

Vilka kunskaper och förmågor behöver man för att hjälpa eleverna att utveckla detta?

Avslutning

Finns det något mer du tycker att jag borde fråga?

(Sammanfattning – fråga om jag får återkomma om något är oklart)

Bilaga 3. Tabeller, figurer och diagram

Tabell 1. Förteckning över intervjupersonernas kön, ålder och utbildning respektive yrkesverksamhet för studenter och lärare.....	43
Tabell 2. Relationen mellan textnivåer och skrivdidaktiska diskurser.....	49
Tabell 3. Operationell definition i kategoriseringen av yttranden	62
Tabell 4. Gruppernas procentuella fördelning av yttranden inom de olika skrivdidaktiska diskurserna.....	64
 Figur 1. Översikt över lokal, mellanliggande och global textnivå.....	48
Figur 2. Kunskapsbasens utveckling hos nya och erfarna studenter samt lärare. Ämneskunskap och ämnesdidaktisk kunskap.....	96
 Diagram 1. Gruppernas procentuella fördelning av yttranden inom de olika skrivdidaktiska diskurserna.....	66

LINKÖPING STUDIES IN PEDAGOGIC PRACTICES

1. MARKSTRÖM, ANNE-MARIE. Förskolan som normaliseringspraktik. En etnografisk studie. 2005. ISBN 91-85297-70-4.
2. WEDIN ANN-SOFI, Lärares arbete och kunskapsbildning. Utmaningar och inviter i den vardagliga praktiken. 2007. ISBN 978-91-85715-63-3.
3. BRÜDE SUNDIN, JOSEFIN. En riktig rektor. Om ledarskap, genus och skolkulturer. 2007. ISBN 978-91-85715-62-6.
4. HELLBERG, KRISTINA. Elever på ett anpassat individuellt gymnasieprogram: skolvardag och vändpunkter. 2007. ISBN 978-91-85831-92-0.
5. SPARRLÖF, GÖRAN. Vi manliga lärare Folkskolans lärare och lärarinnor i kamp om löner och arbetsvillkor 1920-1963. 2007. ISBN 978-91-85831-38-8.
6. KARLSSON, YVONNE. Att inte vilja vara problem - social organisering och utvärdering av elever i en särskild undervisningsgrupp. 2008. ISBN 978-91-85895-28-1.
7. OLSON, MARIA. Från nationsbyggare till global marknadsnomad. Om medborgarskapet i svensk utbildningspolitik under 1990-talet. 2008. ISBN 978-91-7393-890-7.
8. AYTON, KATARINA. An ordinary school child: Agency and authority in children's schooling. 2008. ISBN 978-91-7393-834-1.
9. BOLANDER, EVA. Risk och bejakande. Sexualitet och genus i sexualupplysning och undervisning i TV. 2009. ISBN 978-91-7393-685-9.
10. JOHNSON HARRIE, ANNA. Staten och läromedlen. En studie av den svenska statliga förhandsgranskningen av läromedel 1938-1991. 2009. ISBN 978-91-7393-616-3.
11. HÖGBERG, RONNY. Motstånd och konformitet. Om manliga yrkeselevers liv och identitetsskapande i relation till kärnämnen. 2009. ISBN 978-91-7393-543-2.
12. HEGENDER, HENRIK. Mellan akademi och profession. Hur lärarkunskap formuleras och bedöms i verksamhetsförlagd lärarutbildning. 2010. ISBN 978-91-7393-526-5.
13. SEVERINSSON, SUSANNE. Unga i normalitetens gränsland: Undervisning och behandling i särskilda undervisningsgrupper och hem för vård eller boende. 2010. ISBN 978-91-7393-402-2.

14. WIDÈN, PÄR. Bedömningsmakten. Berättelser om stat, lärare och elev, 1960-1995. 2010. ISBN 978-91-7393-372-8.
15. SANDLUND, MONICA. Lärare med utländsk bakgrund. Sju yrkeslivsberättelser om möten med nya skolsammanhang. 2010. ISBN 978-91-7393-371-1.
16. LILJA, PATRIK. Contextualizing inquiry. Negotiations of tasks, tools and actions in an upper secondary classroom. 2012. ISBN 978-91-7346-735-3
17. FREDRIKSSON, KRISTINA (Licentiatavhandling ISV). Drama som pedagogisk möjlighet. En intervjustudie med lärare i grundskolan. 2013. ISBN 978-91-7519-613-8
18. BENGTSSON, JENNY (ISV). Jag sa att jag älskade han men jag har redan sagt förlåt för det. Ålder, genus och sexualitet i skolans tidigare år. 2013. ISBN 978-91-7519-560-5
19. SÖDERMAN LAGO, LINA (ISV). ”Mellanklass kan man kalla det”: Om tid och meningsskapande vid övergången från förskoleklass till årskurs ett. 2014. ISBN 978-91-7519-349-6
20. STENLIDEN, LINNÉA (ISV). Visual Storytelling Interacting in School. 2014. ISBN: 978-91-7519-338-0
21. ELFSTRÖM PETERSSON, KATARINA (Licentiatavhandling ISV). Playing a part in preschool documentation – A study of how participation is enacted preschool documentation practices and how it is affected by material agents. 2014. ISBN: 978-91-7519-339-7
22. DALGREN, SARA (Licentiatavhandling ISV). Förskolans pedagogiska praktik som interaktion. Frågor och svar i vardagliga förskoleaktiviteter. 2014. ISBN: 978-91-7519-262-8
23. HJORT, SIMON (Licentiatavhandling IBL). Krittiskt tänkande i klassrummet. En studie av didaktiska val och manifesterat krittiskt tänkande i samhällskunskaps- och filosofiundervisning. 2014. ISBN: 978-91-7519-166-9
24. BOO, SOFIA (Licentiatavhandling IBL). Lärares arbete med individanpassning. Strategier och dilemman i klassrummet. 2014. ISBN: 978-91-7519-157-7
25. JOHANSSON, MARITHA. Läsa, förstå, analysera. En komparativ studie om svenska och franska gymnasieelevers reception av en narrativ text. 2015. ISBN: 978-91-7685-964-3

26. NORBURG, ULRIKA. Fängelse, skola uppfostringsanstalt eller skyddshem? Åkerbrukskolonien Hall för pojkar år 1876-1940. 2015. ISBN: 978-91-7685980-3
27. ALBINSSON, ANDERS. ”De var svinhögt typ 250 kilo”. Förskolebarns mätande av längd, volym och tid i legoleken. 2016. ISBN: 978-91-7685-828-8