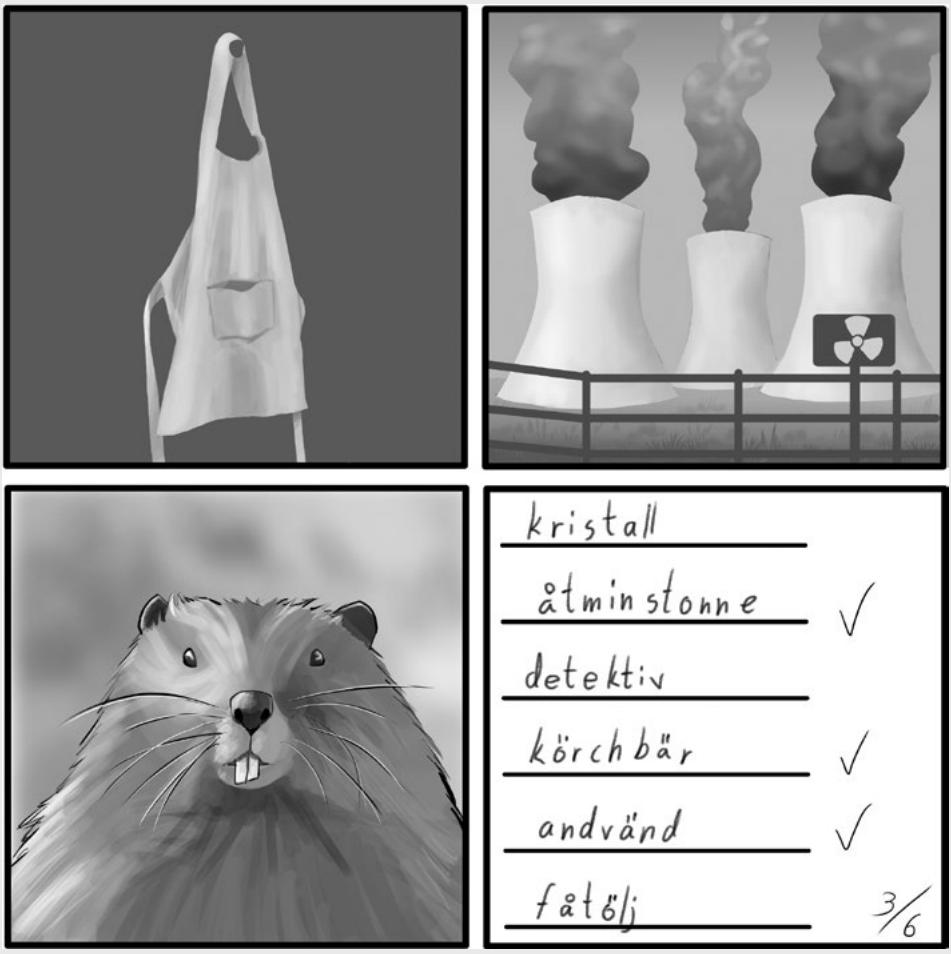
Linköping Studies in Behavioural Science No. 261

Elevers perspektiv på skrivande i mellanstadiet

– lärande, meningsfullhet och motvilja

Magnus Jansson



LINKÖPINGS UNIVERSITET

Linkoping Studies in Behavioural Science No. 261

Elevers perspektiv på skrivande i mellanstadiet – lärande, meningsfullhet och motvilja

Magnus Jansson

Institutionen för beteendevetenskap och lärande,
Avdelningen för pedagogik och didaktik
Utbildningsvetenskap
Linköpings universitet, SE-581 83 Linköping, Sweden
Linköping 2024

© Magnus Jansson, 2024

Detta verk är licensierat under Creative Commons Erkännande 4.0 Internationell-licens. För att se en kopia av denna licens, besök: https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/

Tryckt i Sverige av LiU-tryck, 2024

ISBN 978-91-8075-884-0 (Tryckt)
ISBN 978-91-8075-885-7 (PDF)
https://doi.org/10.3384/9789180758857
ISSN 1654-2029
Omslag: Alva Jansson

Abstract

The ability to manage the demands of writing in various contexts is crucial for individuals' capacity to communicate, convey information, acquire knowledge, and engage in democratic discourse. This dissertation aims to enhance understanding of middle school students' writing from their own perspectives. It posits that students' experiences with writing significantly influence their approach to writing tasks and their academic success. The dissertation comprises three sub-studies. The first sub-study examines students' perceptions of what they learn through writing, the second explores their experiences of meaningful writing, and the third investigates their experiences of reluctance to write. The first sub-study employs phenomenography, while the second and third utilize socially oriented narrative research methodology.

The findings reveal that students use writing to master textual forms, acquire subject knowledge, position themselves in relation to others, and produce texts that meet specific criteria. Writing aimed at mastering textual forms and producing texts that meet specific criteria can engender reluctance. For instance, difficulties with spelling can render writing challenging, while writing about uninteresting topics can make it seem monotonous. Conversely, writing aimed at acquiring subject knowledge is perceived as meaningful if students are allowed to write about topics that are novel to them or their peers. However, if students are not permitted to choose their topics or comprehend the purpose of the writing, they may develop reluctance to it. Writing that enables students to position themselves relative to others can be both meaningful and engender reluctance. Tasks that allow students to demonstrate their knowledge or influence others are perceived as meaningful, whereas tasks that position them as less capable lead to reluctance.

The dissertation underscores the significance of literacy events that occur before and after writing in shaping students' writing experiences. It also highlights that students' writing serves multiple functions, which may not always align with the instructional focus. Finally, it emphasizes that writing is embedded within the social interactions of the classroom. Successful writing can position students as competent, while difficulties can entail perceptions of failure, rendering writing a high-stakes activity for many students.

Keywords: Writing, learning, write-to-learn, writing motivation, meaningfulness, reluctance, perceptions, stories

Sammanfattning

Att kunna hantera de krav som ställs på skrivande i olika situationer är av grundläggande betydelse för människors möjligheter att kommunicera med andra, meddela andra något, lära sig något och delta i en demokratisk debatt. Syftet med den här avhandlingen är att bidra med kunskap om elevers skrivande i mellanstadiet utifrån elevers perspektiv. Avhandlingen utgår från att elevers upplevelser av skrivande är av betydelse för de sätt som de hanterar skrivande på och för deras möjligheter att lyckas i skolan. Avhandlingen består av tre delstudier. I den första studeras vad elever erfar att de lär sig när de skriver, i den andra elevers upplevelser av meningsfullt skrivande och i den tredje elevers upplevelser av motvilja mot skrivande. I delstudie 1 används fenomenografi som ansats och i delstudie 2 och 3 socialt inriktad narrativ forskning.

Avhandlingen visar att elever använder skrivande för att lära sig hantera texters form, lära sig ett ämnesinnehåll, positionera sig själv i förhållande till andra samt prestera texter som motsvarar bestämda krav. Skrivande riktat mot texters form samt skrivande riktat mot texter som motsvarar bestämda krav medför enligt avhandlingen motvilja mot skrivande. Svårigheter med stavning kan till exempel medföra att elever upplever skrivandet som jobbigt medan skrivande om ämnen som eleverna inte är intresserade av kan medföra att eleverna upplever skrivandet som tråkigt. Skrivande som riktas mot lärande av ett ämnesinnehåll upplever elever som meningsfullt under förutsättning att de får skriva om ett ämne som de själva eller deras klasskamrater inte kan så mycket om. Om elever inte får välja ämne eller om de inte förstår syftet med skrivandet kan de uppleva motvilja mot skrivandet. Skrivande som elever använder för att positionera sig själv i förhållande till andra kan både upplevas som meningsfullt och medföra motvilja. Skrivuppgifter som ger elever möjlighet att positionera sig själv som en elev som kan mer än andra eller påverka andra på något sätt medför att elever upplever skrivandet som meningsfullt, medan skrivuppgifter som medför att elever positioneras som sämre än andra medför motvilja.
En poäng i avhandlingen är att de literacyhändelser som sker före och efter skrivandet är av betydelse för de sätt som elever upplever

skrivandet på. En andra poäng är att den funktion som undervisningen riktas mot inte alltid stämmer överens med den funktion som eleverna fokuserar. En tredje och sista poäng är att skrivandet är en del av det sociala samspel som utvecklas mellan elever i skolan. Elever som lyckas med sitt skrivande kan positionera sig själva som duktiga medan elever i svårigheter riskerar att positionera som misslyckade. Skrivandet framstår på så sätt som en riskfylld aktivitet för många elever.

Nyckelord: Skrivande, lärande, skriva-för-att-lära, motivation för skrivande, meningsfullhet, motvilja, erfarande, berättelser

Förord

Under den tid som jag arbetat med denna avhandling har jag ofta känt en stark motvilja mot skrivandet. De krav som jag själv, mina handledare och andra ställt på texten har ibland känts övermäktiga. Skrivandet har dock medfört att jag (nåja) lärt mig hantera de texttyper som en doktorsavhandling består av samt en hel del om elevers upplevelser av skrivande i skolan. Jag har skrivit för att lära mig skriva men också skrivit för att lära mig ett ämnesinnehåll. En drivkraft har varit att skrivandet skulle kunna ge mig en möjlighet att positionera mig som forskare, men den främsta drivkraften har ändå varit att få bidra med kunskap om ett ämne som jag tycker är intressant, viktigt och relevant för skolan.

Mitt intresse för skrivande började på högstadiet. Fysik var ett svårt ämne för mig och trots att jag läste lärobokens texter intensivt lyckades jag inte lära mig det som krävdes för att få ett högt betyg. När min mor föreslog att jag inte endast skulle läsa i läroboken utan också skriva ner det som var viktigast lyckades jag dock mycket bättre. Eftersom skrivandet hjälpte mig att förstå ett ämne som jag tyckte var svårt har jag som lärare på mellanstadiet använt skrivande som ett redskap för elevers lärande i alla ämnen. Jag har dock förundrats över att en del av mina elever hade en stark motvilja mot att skriva. Vad hade jag missat?

Ett första tack riktar jag till mina handledare, Boel Englund, Anna Vogel, Håkan Löfgren och Anja Thorsten. Boel och Anna – ni vet redan att jag är väldigt glad för den kraft som fanns i er handledning och det som blev resultatet av den – men tack igen! När licentiatavhandlingen var klar (det vill säga delstudie 1 i den här avhandlingen) hade jag inte tänkt skriva något mer, men när Håkan frågade om jag ville vara med på ett hörn i ett av hans projekt kunde jag inte säga nej. Tack Håkan för det stöd som du gett mig och alla kloka och värdefulla synpunkter som jag fått på textutkast efter textutkast. Jag tyckte länge att det räckte med dig som handledare, men när Anja kom med i bilden förstod jag allt att det kunde vara bra med två. Tack Anja för din snabba återkoppling och för dina kloka synpunkter som både utmanat och utvecklat mitt tänkande. Ni har alla bidragit till att avhandlingen ser ut som den gör.

Ett andra tack vill jag ge till Per Holmberg för värdefulla synpunkter och förslag till fortsatt arbete på mitt 90-procentsseminarium samt Robert Thornberg och Bengt-Göran Martinsson för kloka synpunkter på texten i läsgruppen. Även ni har bidragit till textens innehåll.

Ett tredje tack riktar jag till avdelningen för Pedagogik och Didaktik. Utan tid avsatt till mig och utan de samtal och diskussioner som jag haft med er på avdelningen hade detta inte gått att genomföra.

Jag är ett stort tack skyldig till alla er som vid olika tillfällen läst avsnitt av texten och gett synpunkter som hjälpt mig framåt i arbetet – Joakim Samuelsson, Cecilia Björkhammer, Mats Sjöberg och Dakota Lagercrantz. Ett särskilt tack vill jag ge till min rumsgranne Cecilia Björkhammer som i tid och otid utsatts för frågor om allt från textens innehåll till datorhaveri.

Tack också till Christina Aminoff, Ulrika Andersson, Kristin Westerholm, Marie Jonsson, Cecilia Sveider, Maria Simonsson och Viktor Helmersson. De samtal vi haft, både om avhandlingsarbetet och livet i övrigt, har betytt väldigt mycket för mig och mitt växlande humör. Tack!

Ett varmt tack vill jag också ge till Alva Jansson för de fina bilder som pryder omslaget på denna avhandling. Du förstod precis hur jag tänkte!

Till sist vill jag förstås tacka min familj. Ni ska ju egentligen inte vara en del av mitt arbete, men eftersom jag rätt ofta tänkt på denna avhandling när jag varit ledig har ni fått en stor släng av sleven. Ni är bäst!

Linköping, oktober 2024

Magnus Jansson

Delstudier

I. Jansson, M. (2011). *"Jag lärde mig väl det vanliga" Fem elevers erfarande av skrivande som aktivitet för lärande.* [Licentiatuppsats, Stockholms Universitet]

II. Jansson, M., Thorsten, A., & Löfgren, H. (2021). Elevers berättelser om meningsfullt skrivande i skolan. *Nordic Journal of Literacy Research*, *7*(2). https://doi.org/10.23865/njlr.v7.2511
Publicerad med öppen tillgång under licensen CC BY

III. Jansson, M. Elevers berättelser om motvilja mot skrivande i skolan. Antagen av Utbildning och lärande
Tidskriften publicerar artiklar under CC BY license

Innehåll

Abstract iii
Sammanfattning v
Förord vii
Delstudier ix
Inledning 13
Syfte 16
Avgränsningar 16
Disposition 17
Teoretiska utgångspunkter 19
Literacy, literacies, literacyhändelser och literacypraktiker 19
Skrivdiskurser och praktikfamiljer 21
Skolskrivandets funktioner, värde och mening 24
Tidigare forskning 29
Skrivandets funktioner i skolans mellanår 29
Skrivande som redskap för lärande av ett ämnesinnehåll 32
Motivation, meningsfullhet och motvilja 35
Motivationens betydelse för elevers skrivprestationer 35
Meningsfullt skrivande 36
Motvilja mot skrivande 38
Metodologiska utgångspunkter 41
Delstudie 1 42
Intervjuer 44
Analys 45
Delstudie 2 och 3 47
Intervjuer 50
Analys 51
Etiska överväganden 53
Sammanfattning av avhandlingens delstudier 57
Sammanfattning delstudie 1 57
Sammanfattning delstudie 2 59
Sammanfattning delstudie 3 60
Diskussion 63
Elevers perspektiv 63
Skriva för att lära sig hantera texters form 64

Skriva för att lära sig ett ämnesinnehåll 66
Skriva för att positionera sig själv i förhållande till andra 69
Skriva för att prestera texter som motsvarar bestämda krav 70
Centrala poänger i avhandlingen 72
Avslutande reflektioner 77
Metoddiskussion 79
Att studera erfarande 79
Att studera berättelser 80
Intervjuer med elever 81
Tillförlitlighet 83
Summary 85
Introduction 85
Aim *85*
Theoretical framework 86
Previous research 87
Methodological framework 89
Ethical Considerations 90
Results 91
Discussion 92
Key points 96
Referenslista 97

Inledning

Den här avhandlingen handlar om elevers skrivande i mellanstadiet. Fokus riktas mot elevers perspektiv på några av de funktioner som skrivande kan fylla för dem. En central utgångspunkt i avhandlingen är att den mening och det värde elever tillskriver skrivande är av betydelse för de sätt som de hanterar skrivande på (Barton, 2007) och för deras lärande (se t. ex. Graham et al, 2007; Troia et al., 2013). Elever som upplever skrivande som en meningsfull aktivitet tar sig an skrivande på andra sätt jämfört med elever som upplever motvilja mot skrivande. Eftersom skrivande är en central del av undervisningen i så gott som alla ämnen i skolan (jfr. Sturk, 2023; Svensson, 2014) betraktas därför elevers upplevelser av skrivande vara av betydelse för deras möjligheter att lyckas i skolan i stort. På ett övergripande plan bygger avhandlingen på ett intresse för vilken nytta elever upplever att de har av skrivande i skolan.

Att kunna hantera de krav som ställs på skrivande i olika situationer är viktigt av en mängd olika anledningar. Skrivande används för att meddela andra något, komma ihåg något, övertyga andra, skapa fantasivärldar och mycket mer. I skolan är skrivande ett viktigt redskap för lärande av ett ämnesinnehåll (se t. ex. Graham et al., 2020; Sturk, 2023), i många yrken är skrivande lika med produktion (Brandt, 2015) och på fritiden är skrivande ett viktigt redskap för kommunikation och samspel med andra. Tillgång till digitala redskap har medfört att människor, företag och organisationer har möjlighet att sprida information och åsikter genom skrivande på helt andra sätt än tidigare. Enligt UNESCO (2000) är literacy, där skrivande är en central del, av grundläggande betydelse för människors möjligheter att lära sig olika saker, nå sina mål och delta i en social, kulturell och medborgerlig gemenskap. Goda skrivkunskaper är också av betydelse för människors möjligheter att bevara kunskaper över tid, utveckla samhällets kultur och föra en demokratisk debatt. Att kunna skriva är på så sätt en nyckelkompetens.

För att kunna skriva behöver elever kunskap om texters form, innehåll och funktion (Luke & Freebody, 1999). Kunskap om texters form motsvarar tekniska färdigheter, såsom stavning, meningsbyggnad samt olika texttypers struktur och språkliga särdrag. Kunskap om texters

innehåll motsvarar ämneskunskaper, kreativitet och fantasi, medan kunskap om texters funktion handlar om vad skrivande kan användas till och skrivandets syfte. Under de tre första åren i skolan förväntas elever främst tillägna sig kunskap om texters form. Undervisningen ska riktas mot stavning, de vanligaste skiljetecknen samt berättelsers och faktatexters struktur och språkliga särdrag (Skolverket, 2022). Under mellanstadiet ändrar dock skrivandet till viss del karaktär. I ämnet svenska används visserligen skrivande främst för att elever ska lära sig hantera texters form (Schmidt, 2013; Sturk, 2022) men i andra ämnen, såsom NO och SO, används skrivande också för att elever ska lära sig ett ämnesinnehåll (Staf, 2019; Sturk, 2022) och som redskap för bedömning av elevers ämneskunskaper (Olovsson, 2015; Svensson, 2014). Skrivandet i mellanstadiet riktas alltså mot flera olika funktioner vilket innebär att det ställs olika krav på elevers skrivande vid olika tillfällen. Texter som skrivs för att lärare ska bedöma elevers ämneskunskaper ställer till exempel andra krav på mottagarmedvetenhet jämfört med texter som endast ska läsas av eleverna själva (Walldén & Lindh, 2019). En central utgångspunkt i avhandlingen är att denna blandning av funktioner inte är så lätt för alla elever att hantera. Rapporter från flera olika länder visar också att många elever inte når de krav som ställs på deras skrivande. I Nya Zeeland når till exempel endast 65 procent av eleverna i årskurs 4 läroplanens krav för skrivande (National Center for Educational Statistics, 2012), medan motsvarande siffra för elever i årskurs 8 och 12 i USA endast är 35 procent (Educational Assessment Research Unit and New Zealand Council for Educational Research, 2012). En rapport från Skolverket (2023) visar att 12 procent av de elever som läser ämnet svenska samt 33 procent av de elever som läser svenska som andra språk inte når de krav som ställs för betyget E vad gäller skrivande på de nationella proven i årskurs 6. Pojkarna är de som lyckas sämst – av de pojkar som läser ämnet svenska når inte 18 procent betyget E, medan motsvarade siffra för de pojkar som läser svenska som andra språk är 41 procent.

En funktion av skrivande som är central på mellanstadiet, och i den här avhandlingen, är lärande. Skrivande används för att elever ska lära sig ett ämnesinnehåll. En metastudie (Graham et al., 2020) visar att skrivande medför bättre lärandemöjligheter för elever jämfört med undervisning där skrivande saknas eller endast utgör en mindre del

oavsett elevernas ålder, vilket ämne skrivandet sker i och vilken form av skrivande som används. Det finns dock studier som visar att olika former av skrivande medför olika lärandemöjligheter – Cantrell et al. (2000) visar till exempel att skrivuppgifter med inslag av metakognitivt tänkande medför bättre lärandemöjligheter än andra – men i relation till andra former av undervisning visar flera metastudier (Bangert-Drowns et a., 2004; Graham et al., 2020; Graham & Hebert, 2011) fördelar för skrivande.

En faktor av betydelse för elevers möjligheter att lära sig skriva och använda skrivande för olika funktioner är motivation (Graham, 2018; Hidi & Boscolo, 2006; 2007). Tidigare forskning visar att elever med hög motivation lyckas bättre med sitt skrivande jämfört med elever med låg motivation. De stavar bättre, skriver texter med bättre meningsbyggnad och texter med ett bättre innehåll än andra (Camacho et al., 2020; Ekholm et al., 2018; Faigley et al., 1981; Troia et al., 2013). Flera studier (Hawthorne, 2008; Hidi & Boscolo, 2006; Hoewisch, 2001) visar dock att många elever har låg motivation för skrivande. De undviker att skriva eller skriver så snabbt de kan. I ett sociokulturell perspektiv betraktas elevers motivation för skrivande som kopplat till det syfte och den funktion som skrivande fyller för elever (Hidi & Boscolo, 2006; 2007). Elevers motivation ökar om skrivandet används på ett funktionellt sätt och sker i relation till andra arbetsuppgifter i skolan (Barton, 2007, Graham, 2018). Flera studier visar också att elevers engagemang för skrivande ökar om de upplever skrivandet som meningsfullt för dem (Gardner, 2003; Hawthorne, 2008; Hoewisch, 2001). Tidigare forskning tyder dock på att undervisningen inte alltid utformas på ett sätt som stöttar elevers motivation. Flera studier (se t. ex. Malmbjer, 2012; Schmidt, 2013) visar att skrivandet främst sker isolerat från övrig undervisning och att skrivandet i skolan i stor utsträckning sker för skrivandets egen skull.

De flesta studier som handlar om skrivandets lärandemöjligheter och motivation för skrivande är kvantitativa. Fokus riktas mot samband mellan olika variabler eller effekter av interventioner på en generell nivå. I den här avhandlingen används två kvalitativa forskningsansatser för att ge en djupare förståelse för elevers upplevelser, attityder och hantering av skrivande i skolan (jfr Bryman, 2011).

Skrivande ses i den här avhandlingen som en social aktivitet förankrad i kontext (Barton, 2007; Street, 1984; Säljö, 2014). Skrivande sker alltid i ett socialt och kulturellt sammanhang vilket formar de sätt som skrivande hanteras och upplevs på. I avhandlingen studeras därför elevers upplevelser av skrivande i relation till social och kulturell kontext.

Avhandlingen består av tre delstudier. I den första studerar jag vad elever erfar att de lär sig när de skriver, i den andra elevers erfarenheter av meningsfullt skrivande och i den tredje elevers erfarenheter av motvilja mot skrivande. Den första delstudien bygger på frågor som jag reflekterat över i mitt arbete som lärare på mellanstadiet, medan de två andra bygger på frågor som utvecklats under arbetet med avhandlingen. Delstudierna bygger sålunda på varandra.

Syfte

Det övergripande syftet med avhandlingen är att bidra med kunskap om skrivande i mellanstadiet utifrån elevers perspektiv. Fokus riktas mot tre frågeställningar:

1. Vilka funktioner beskriver elever att skrivande fyller för dem?
2. Hur beskriver elever att de upplever dessa funktioner?
3. Vad framstår vara av betydelse för elevers upplevelser av skrivande i skolan?

Eftersom den andra och den tredje frågeställningen riktas mot elevers upplevelser av de funktioner som de beskriver att skrivande fyller för dem är frågeställning 2 och 3 beroende av frågeställning 1.

Begreppet funktioner motsvarar i avhandlingen det elever använder eller avser använda sitt skrivande i skolan till. Begreppet upplevelser används som ett övergripande begrepp för elevers erfarande och erfarenheter av skrivande och händelser i relation till skrivande.

Avgränsningar

Avhandlingen avgränsas till elever i mellanstadiet. En anledning till detta är att de krav som ställs på elevers skrivande i mellanstadiet ökar.

Eleverna förväntas inte endast kunna hantera skriftspråkliga regler och skriva olika typer av texter (Skolverket, 2022) utan också använda skrivande för olika funktioner (jfr Olovsson, 2015; Sturk, 2023; Svensson, 2014). Detta kan leda till att elever börjar tvivla på sin egen förmåga, vilket i sin tur kan öka risken för motvilja mot skrivande (jfr Klassen, 2002, Licht, 1992). Mellanstadiet utgör således en kritisk period för många elever. En annan anledning till att avhandlingen avgränsas till elever i mellanstadiet är att forskning om skrivande i dessa årskurser endast finns i begränsad utsträckning (jfr Bremholm et al. 2022; Holmberg et al. 2019). Forskning som specifikt riktas mot elevers perspektiv på skrivande i mellanstadiet finns i än mer begränsad utsträckning.

Avhandlingen avgränsas också till de funktioner som elever riktar fokus mot när de talar om skrivandets lärandemöjligheter, meningsfullt skrivande och motvilja mot skrivande. Avhandlingen gör inte anspråk på att omfatta alla funktioner av skrivande som elever riktar fokus mot i skolan.

Eftersom avhandlingen handlar om elevers perspektiv på skrivande studeras inte elevers skrivande per se. Kortskrivande, det vill säga korta svar på frågor eller anteckningar i form av enstaka ord eller meningar, studeras inte heller.

I avhandlingen används begreppet mellanstadiet för elever i årskurs 4-6 (SFS 2010:800, 10 kap. 3 §). Vid redogörelser för internationella studier används begreppet skolans mellanår.

Disposition

Avhandlingen består av åtta kapitel. I det första presenteras avhandlingens syfte, frågeställningar och avgränsningar. I det andra redovisas avhandlingens teoretiska utgångspunkter och i det tredje presenteras ett urval tidigare studier av betydelse för avhandlingen. I det fjärde kapitlet beskrivs de forskningsansatser som används i avhandlingen samt hur avhandlingen genomförts. I det femte kapitlet sammanfattas avhandlingens tre delstudier och i det sjätte presenteras och diskuteras avhandlingens resultat. I det åttonde och sista kapitlet diskuteras de ansatser och metoder som används.

Teoretiska utgångspunkter

En central utgångspunkt i avhandlingen är att den sociala och kulturella kontext som skrivandet sker i är av betydelse för de sätt som elever hanterar och upplever skrivande på. Skrivande ses inte som en färdighet som elever kan tillägna sig fristående från kontext utan istället som en aktivitet formad av de föreställningar, förväntningar och krav som finns på skrivande i olika sammanhang. Avhandlingens teoretiska utgångspunkter är därför i linje med centrala antaganden inom sociokulturell teori och New Literacy Studies. I det följande beskrivs dessa utgångspunkter. Det första avsnittet handlar om literacy, literacies, literacyhändelser och literacypraktiker, det andra om praktikfamiljer och skrivdiskurser i skolan och det tredje om skrivandets funktion, värde och mening.

Literacy, literacies, literacyhändelser och literacypraktiker

Ett begrepp av betydelse för avhandlingen är literacy. Begreppet har över tid definierats på olika sätt, men i sociokulturellt inriktad forskning kopplas begreppet ofta till hantering av skrift i olika sociala och kulturella sammanhang. Luke och Freebody (1999) beskriver literacy som bestämda, normativa sätt att hantera skrift på, Scribner och Cole (1981) menar att literacy motsvarar hantering av skrift för bestämda syften i olika sammanhang medan Säljö (2014) beskriver literacy som kunskap om de krav som ställs på hantering av skrift i olika situationer. I den här avhandlingen betraktas literacy som hantering av skrift riktad mot olika funktioner i olika situationer.

Ett annat begrepp av betydelse för avhandlingen är literacies. Begreppet används för att markera att skrivande inte är *en* aktivitet utan istället flera olika. Skrivande sker på olika sätt beroende på den funktion som skrivandet riktas mot, de krav som ställs på skrivandet och den kontext som skrivandet är en del av. Detta innebär att de kunskaper om skrift som elever utvecklar i en situation inte alltid motsvarar de krav som ställs på skrift i en annan (jfr Barton, 2007; Graham, 2018)

Skrivande betraktas därför inte i den här avhandlingen som en färdighet som elever kan tillägna sig fristående från kontext.

Olika literacies kopplas ofta till olika domäner (såsom hem, skola och arbete). Skrivande sker på ett sätt hemma, på ett annat sätt i skolan och på ett tredje sätt i arbetet. Skrivande sker dock inte på ett sätt i en domän – berättelser skrivs till exempel i skolan på ett annat sätt än faktatexter. Literacies motsvarar därför inte endast olika sätt att hantera skrift på mellan olika domäner utan också skilda sätt att hantera skrift på inom enskilda domäner (Barton, 2007). Det skrivande som de elever som deltar i den här avhandlingen talar om sker i skolans domän, men eftersom skrivandet sker i olika ämnen, bygger på olika krav och riktas mot olika funktioner motsvarar skrivandet olika literacies.

Ett tredje centralt begrepp i avhandlingen är literacyhändelser. Literacyhändelser omfattar inte endast läsande och skrivande utan alla händelser som på något sätt sker i relation till skrift (Heath, 1983; Barton, 2007). I skolan kan det till exempel handla om att leta efter källor till en faktatext, diskutera en text med en kamrat eller redovisa en text för andra. Eftersom skrivande alltid sker i relation till andra händelser utgår avhandlingen från att elevers upplevelser av skrivande både kan bygga på själva skrivandet och på literacyhändelser som sker i relation till skrivande.

En del literacyhändelser sker i nära anslutning till skrivande, medan andra sker långt före eller efter. Samtal om en text kan till exempel ske i direkt samband med skrivande, medan redovisning av text kan ske långt efter det att texten är klar. Elevers upplevelser av skrivande kan därför bygga på literacyhändelser som skett lång tid efter själva skrivandet (jfr Barton, 2007).

Literacyhändelser sker alltid inom ramen för bestämda literacypraktiker (Barton, 2007; Street, 1984). Literacypraktiker motsvarar de övergripande sociala och kulturella föreställningar, normer och krav som finns på hantering av skrift i olika sammanhang och som olika literacyhändelser formas av (Barton, 2007). Annorlunda uttryckt motsvarar literacypraktiker generella mönster av literacyhändelser. Eftersom literacyhändelser alltid sker inom ramen för en bestämd literacypraktik säger literacyhändelser alltid något om den aktuella literacypraktiken (jfr Barton, 2007). Det de elever som deltar i den här avhandlingen berättar säger därför både något om enskilda

literacyhändelser och den literacypraktik som literacyhändelsen är förankrad i.

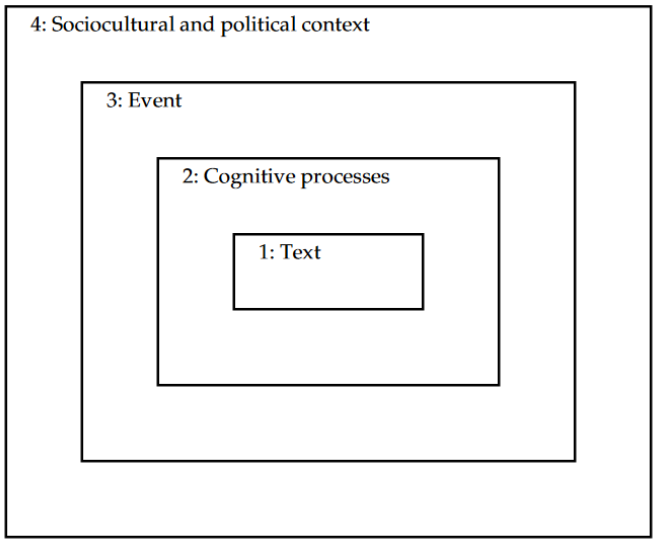
Skolans literacypraktik bygger på formella krav i form av läroplaner, men också på informella föreställningar och krav från aktörer som lärare, föräldrar och eleverna själva. Eftersom det finns skillnader mellan olika aktörers föreställningar och krav omfattar inte skolans literacypraktik *en* praktik utan istället flera olika. I en klass kan det till exempel finnas högre krav på korrekt stavning jämfört med en annan. Eftersom elevers skrivande i skolan ska utformas utifrån skolans styrdokument utgår dock avhandlingen från att det i grunden bör finnas likheter mellan literacypraktiker i olika klasser och olika skolor.

I avhandlingen studeras elevers upplevelser av skrivande och literacyhändelser kopplade till skrivande i skolans literacypraktik. Begreppet literacy är centralt eftersom fokus riktas mot elevers upplevelser av funktioner av skrivande, medan begreppet literacies används för att positionera skrivande som olika former av literacyhändelser förankrade i kontext.

Begreppen literacy, literacies, literacyhändelse och literacypraktiker har av olika forskare översatts till svenska på olika sätt. I linje med flera senare års svenska studier används dock i den här avhandlingen de engelska begreppen.

Skrivdiskurser och praktikfamiljer

Skolans skrivundervisning har under olika perioder riktats mot olika aspekter av skrivande i olika hög utsträckning. Ivanic (2004) identifierar sex olika diskurser, det vill säga föreställningar om skrivande, skrivundervisning och skrivlärande, som format och styrt skolans skrivundervisning över tid. Diskurserna benämns färdighetsdiskursen, kreativitetsdiskursen, processdiskursen, genrediskursen, diskursen för sociala praktiker och den sociopolitiska diskursen. Kortfattat riktas de olika diskurserna i olika hög utsträckning mot den text som skrivs, kognitiva processer, social kontext (event) samt sociokulturell och politisk kontext.



(Ivanic, 2004, s. 223)

I färdighetsdiskursen riktas fokus mot texten som produkt. Undervisningen omfattar språkliga regler, såsom koppling grafem – fonem, stavning och meningsbyggnad. Kreativitetsdiskursen riktas också mot texten som produkt, men inte mot texters form utan istället mot texters innehåll och mening. Undervisningen omfattar skrivande om ämnen som är intressanta för elever samt läsande av texter som förebilder för skrivandet. Processdiskursen handlar om de kognitiva processer som utvecklas och används under skrivande, såsom planering, översättning av tanke till text samt övervakning. Fokus riktas inte mot texten som produkt utan istället mot själva skrivandet. Genrediskursen handlar i likhet med färdighetsdiskursen och kreativitetsdiskursen om texten som produkt. Undervisningen omfattar olika texttypers struktur, den funktion som olika typer av texter riktas mot samt den sociala kontext som de är en del av. Diskursen för sociala praktiker riktas mot den mening och det värde som skrivande fyller för olika personer i olika situationer. Undervisningen omfattar skrivande av texter som fyller en funktion i olika sociala sammanhang. Den sociopolitiska diskursen handlar i likhet med diskursen för sociala praktiker om den kontext som ramar in skrivandet, men riktas i högre utsträckning mot mer övergripande sociala, kulturella och politiska krafter och

maktförhållanden av betydelse för de sätt som skrivande hanteras på. De olika diskurserna har enligt Ivanic (2004) avlöst varandra i kronologisk ordning, men också överlappat varandra och kombinerats på olika sätt över tid. För att elever ska ha möjlighet att lära sig hantera de krav som ställs på skrivande i olika sammanhang menar Ivanic (2004) att skolans undervisning bör omfatta samtliga aspekter (det vill säga texten, kognitiva processer, social kontext samt kulturell och politisk kontext) – och därmed samtliga diskurser.

> Thus a fully rounded pedagogy would derive from a multifaceted view of the nature of writing, which takes account of all four layers of a comprehensive view of language. (Ivanic, 2004, s. 241)

Enligt Luke och Freebody (1999) ska skolans undervisning om skrivande ge elever möjlighet att delta i fyra olika praktiker, eller ”families of practicies”. Praktikerna omfattar texters form, texters innehåll, texters funktion och en kritisk granskning av text. Texters form motsvarar tekniska aspekter av skrivande (såsom koppling mellan grafem och fonem, stavning och meningsbyggnad), texters innehåll handlar om texters budskap och mening, texters funktion omfattar syftet med olika texter, medan kritisk granskning av text motsvarar analys av texters underliggande budskap. Texter är aldrig neutrala utan skrivs alltid utifrån en bestämd position. I linje med Ivanic (2004) menar Luke och Freebody (1999) att en god undervisning om skrivande riktas mot texters form, texters innehåll, texters funktion och maktförhållanden som på olika sätt är av betydelse för skrivande.

Enligt de styrdokument som styrde skolans verksamhet då data till avhandlingen samlades in ska undervisningen omfatta flera diskurser och flera praktikfamiljer. Enligt Lpo 94 (Skolverket, 2008) ska undervisning omfatta olika funktioner av skrivande, enligt Lgr 11 (Skolverket, 2019) olika typer av texter och enligt både Lpo 94 och Lgr 11 skriftspråkliga regler av olika slag. I avhandlingen används diskurserna och praktikfamiljerna för att diskutera vilka aspekter av skrivande som elevernas upplevelser riktas mot och vilken betydelse olika diskurser respektive praktikfamiljer tillskrivs för meningsfullt skrivande respektive motvilja mot skrivande.

Skolskrivandets funktioner, värde och mening

Skrivande används på olika sätt och fyller olika funktioner för olika personer i olika situationer. Skrivande sker dock sällan eller aldrig för skrivandets egen skull. Barton (2007) menar att:

> In general, people do not read in order to read, nor write in order to write; rather, people read and write in order to do other things, in order to achieve other ends. (s. 47).

Det kan handla om att hålla kontakt med andra, påverka andra, underhålla andra, reflektera över erfarenheter eller utveckla, lagra och strukturera kunskaper (Berge, 2005). I skolan är det vanligt att skrivande används som redskap, eller snarare aktivitet, för lärande av ett ämnesinnehåll. Delstudie 1 i den här avhandlingen riktas mot skrivandets lärande funktion, det vill säga en funktion bestämd på förhand, medan delstudie 2 och 3 riktas mot de funktioner av skrivande som eleverna väljer att tala om.

Att skrivande kan användas som redskap eller aktivitet för lärande bygger enligt sociokulturell teori i grunden på att lärande är en del av handling. Människor lär sig genom att göra något. Handling leder dock inte till lärande per automatik. Om, vad och hur människor lär sig något beror på vilken handling som utförs, tidigare erfarenheter samt social och kulturell kontext (Barton, 2007; Graham, 2018; Graham et al., 2020; Säljö, 2014; 2005). Eftersom skrivande i den här avhandlingen inte betraktas som *en* handling utan istället som flera olika betraktas skrivande medföra olika lärandemöjligheter. Skrivande hanteras på olika sätt av olika personer i olika situationer vilket medför att skrivandets lärandemöjligheter varierar.

Att skrivande kan användas som aktivitet för lärande bygger också enligt sociokulturell teori på att skrivande kräver tänkande. Skribenter behöver inte endast vara ”scribe” utan också ”author” (Barton 2007, s. 164-165). Skrivande handlar inte om att pränta ner färdigtänkta tankar utan istället om att formulera, strukturera och organisera tankar och kunskaper på sätt som går att förstå. Skrivande är ett sätt för människor att omvandla och tydliggöra tankar och idéer om fenomen och företeelser för sig själv och andra (Barton, 2007).

I sociokulturell teori betraktas medierande redskap vara av central betydelse för lärande. Medierande redskap motsvarar redskap som människor använder för att hantera och förstå fenomen och företeelser av olika slag i världen (Säljö, 2005). En penna är ett exempel på ett fysiskt redskap medan bokstäver, ord och begrepp är exempel på språkliga/intellektuella redskap. Med hjälp av medierande redskap kan erfarenheter och kunskaper externaliseras, eller lagras, utanför människans kropp (Säljö, 2005). En faktatext om vulkaner innehåller externaliserade kunskaper om jordklotet, ett recept på en sockerkaka externaliserade kunskaper om bakning. Redskap betraktas dock inte mediera av sig själva utan först när de används (Säljö, 2005). En faktatext om vulkaner medierar till exempel inte kunskap om jordklotet förrän någon skriver eller läser den. Det är alltså snarare människor som medierar, inte redskapen (Barton, 2007). Eftersom skrivande kan användas för att externalisera erfarenheter och kunskaper på olika sätt betraktas skrivande i den här avhandlingen erbjuda lärandemöjligheter (jfr Englund, 2004). Avhandlingen utgår från att elever skriver texter på olika sätt och att skrivande därför kan leda till att elever lär sig, och upplever att de lär sig, olika saker.

För att lära sig något kan människor behöva stöd. I linje med sociokulturell betraktas därför lärande i den här avhandlingen som tätt kopplat till interaktion. Det stöd någon kan behöva för att lära sig något kallas inom sociokulturell teori för kommunikativa stöttor (Säljö, 2014). Kommunikativa stöttor kan bestå av stöd från andra, men också av skriftliga instruktioner av olika slag (Säljö, 2014). Kommunikativa stöttor betraktas i den här avhandlingen både vara av betydelse för elevers möjligheter att utveckla olika kunskaper och för deras upplevelser av skrivande.

Kommunikativa stöttor behövs ofta i början av en läroprocess. När elever så småningom bemästrar eller har approprierat kunskap behövs de inte längre. Att bemästra något innebär att kunna hantera något på ett relevant sätt, medan appropriering handlar om att automatisera något (Wertsch, 1998; jfr Säljö 2014). Ny kunskap kopplas gradvis till tidigare erfarenheter vilket leder till ny förståelse för något (Barton, 2007). Avhandlingen utgår från att elever i årskurs 4 till 6 bemästrar eller har approprierat olika aspekter av skrivande i olika hög utsträckning och

att detta kan vara en faktor av betydelse för de sätt som eleverna upplever skrivandet på.

En central utgångspunkt i avhandlingen är att olika funktioner av skrivande kan tillskrivas olika värde av olika personer i olika situationer. Skrivande riktat mot lärande kan till exempel tillskrivas ett annat värde än skrivande som sker för att berätta något. I linje med New Literacy studies betraktas i den här avhandlingen det värde människor tillskriver skrift vara av betydelse för de sätt som de hanterar skrift på (Barton, 2007). Personer som upplever skrivande som en meningsfull aktivitet hanterar skrivande på ett annat sätt jämfört med personer som upplever skrivandet som meningslöst. Det värde personer tillskriver skrivande betraktas i sin tur som beroende av de erfarenheter de tillägnat sig av skrivande över tid och den funktion skrivande fyller för dem i olika situationer. De intentioner olika personer har vad gäller skrivande tillskrivs på så sätt betydelse för de sätt som de hanterar skrivande på (Barton, 2007) och för skrivandets lärandemöjligheter.

En central utgångspunkt i avhandlingen är också att de sätt som olika personer hanterar olika aktiviteter på är beroende av de sätt som de upplever den kontext som aktiviteten är en del av (Säljö, 2014). Elever som upplever skolans literacypraktik som meningsfull hanterar skrift på andra sätt jämfört med elever som upplever skolans literacypraktik som meningslös för dem. Olika kontextuella villkor motiverar och formar människors handlingar på olika sätt. Dysthe (2003) menar att de förväntningar som finns på elever i olika situationer är av betydelse för de sätt som elever hanterar olika aktiviteter på. Om elever förväntas ha nytta av det som de lär sig utanför den aktuella situationen blir lärandet meningsfullt för dem. Dysthe (2003) betonar därför vikten av att ge elever möjlighet att uppleva att de kan använda det som de lär sig både inom och utanför skolans ram. Det handlar om att ge elever möjlighet att delta aktivt, samarbeta med andra och känna sig uppskattade ”både som någon som kan något och som någon som kan betyda något för andra” (Dysthe, 2003, s. 38).

Eftersom det värde som elever tillskriver skolans literacypraktik betraktas vara av betydelse för de sätt som de hanterar skrivande på betraktas också det värde som elever tillskriver skolans literacypraktik vara av betydelse för skrivandets lärandemöjligheter. Graham (2020) menar att ”Writing may be a useful tool for promoting learning in a class

where writing and writing for learning are sanctioned and valued, but is not effective in a class where this is not the case" (s. 5). Det innebär att skrivande kan medföra goda lärandemöjligheter i en klass där skrivande värderas högt, men sämre i en klass där skrivande värderas lågt.

Kortfattat betraktas de sätt som elever hanterar skrivande på som förankrat i det värde som elever tillskriver skrivande – och det värde som elever tillskriver den kontext som skrivandet sker i. Det värde som skrivandet och den kontext som skrivandet sker i tillskrivs betraktas därmed också vara av betydelse för skrivandets lärandemöjligheter – och för andra funktioner av skrivande. Genom att studera vilka funktioner som skrivande fyller för elever, och vilken betydelse elever tillskriver dessa funktioner, kan studien bidra med kunskap om de faktorer som ramar in elevers skrivande i skolan.

Tidigare forskning

I detta kapitel presenterar jag ett urval studier av betydelse för avhandlingen. Först presenteras studier riktade mot skrivandets funktioner i skolans mellanår, därefter studier om skrivande som aktivitet för lärande av ett ämnesinnehåll och slutligen studier om motivation för skrivande. Avsnittet om skrivandets funktioner i skolans mellanår avser beskriva vad elevers skrivande i skolans mellanår används till och ge en bakgrund till elevers upplevelser av skrivandet. Med mellanår avses främst årskurs 4 till 6, men någon studie riktad mot fler årskurser presenteras också. Avsnitten om skrivande som redskap för lärande av ett ämnesinnehåll samt motivation för skrivande avgränsas inte till elever i skolans mellanår utan avser ge en bild av dessa aspekter av skrivande på ett övergripande plan.

Skrivandets funktioner i skolans mellanår

Forskning om skolans skrivundervisning på mellanstadiet i Sverige finns i relativ låg utsträckning. Holmberg et al. (2019) finner 8 avhandlingar skrivna under år 2000 till 2017, medan Bremholm et al. (2020) finner 6 artiklar om skrivande i skolans mellanår publicerade i vetenskapliga tidskrifter från år 2010 till 2020. Kortfattat visar denna forskning att skrivande främst används för att elever ska lära sig hantera texters form. Det finns också studier som visar att skrivande används för att elever ska lära sig ett ämnesinnehåll och några studier som visar att skrivande används som redskap för bedömning av elevers kunskaper. I det följande presenterar jag flera studier som exempel på detta.

Undervisningen om skrivande i mellanstadiet i Sverige riktas alltså främst mot texters form. Elever skriver för att lära sig skriva. En etnografisk studie (Schmidt, 2013) visar till exempel att undervisningen i årskurs 3 till 5 främst riktas mot skriftspråkliga regler av olika slag. Undervisningen är deduktiv vilket innebär att en regel av något slag presenteras som eleverna sedan ska använda för att lösa olika uppgifter. Skrivandet kopplas inte tydligt till övrig undervisning vilket innebär att det finns en gräns mellan undervisning om texters form och funktionellt skrivande. En annan etnografisk studie (Tanner, 2014) visar att en stor

del av det stöd som enskilda elever i årskurs 4 och 5 får när de skriver texter inom ramen för svenska och geografi handlar om att stava ord rätt. Undervisningen riktas inte mot innehållet i elevernas texter utan istället mot tekniska aspekter av skrivande. En studie byggd på observationer och intervjuer med lärare i årskurs 5 (Egelström, 2019) riktad mot elevers skrivande i matematik och historia visar att undervisningen i dessa ämnen främst omfattar tekniska färdigheter fristående från kontext. Undervisningen i matematik riktas främst mot hantering av siffror och matematiska metoder, medan undervisningen i historia i hög utsträckning riktas mot faktatexters språkliga uppbyggnad. En kvantitativ studie (Sturk, 2023) byggd på observationer av 374 lektioner i årskurs 4 till 6 visar att skrivundervisningen i ämnet svenska främst riktas mot grammatiska regler, språklig korrekthet, meningsbyggnad, skiljetecken samt stavning. Kvalitativa och kvantitativa studier visar alltså ett liknande resultat.

Det finns också studier som visar att skrivandet i mellanstadiet i Sverige används för att elever ska lära sig något om det ämne som de skriver om. Undervisningen riktas antingen mot strategier för skrivande som aktivitet för lärande eller direkt mot kunskaper i ett ämne. En studie byggd på observationer och analys av olika texter (Walldén & Lindh, 2021) visar att undervisningen om skrivande i ämnet historia i årskurs 6 riktas mot strategier för skrivande som aktivitet för lärande av ett ämnesinnehåll. Fokus riktas mot olika sätt att föra anteckningar på när elever läser texter i ämnet, såsom tankekartor, kronologiska sekvenser i form av bubblor och pilar samt korta meningar i löpande text. En etnografisk studie (Staf, 2019) visar att skrivandet i ämnet historia i årskurs 5 används för att eleverna ska lära sig något om det ämne som de skriver om. Undervisningen riktas dock främst mot faktatexters struktur och språkliga uppbyggnad, vilket innebär att elevernas fokus istället riktas mot faktatexters övergripande form. Sturk (2023) visar att en stor del av elevers skrivande i NO, SO, matematik och praktisk-estetiska ämnen i årskurs 4 till 6 används för att eleverna ska lära sig ett ämnesinnehåll. Fokus riktas dock främst mot reproduktion av text vilket enligt Sturk (2023) medför att skrivandets lärandemöjligheter inte tas tillvara fullt ut.

Förutom undervisning riktad mot texters form och ämnesinnehåll visar tidigare forskning att elevers skrivande i mellanstadiet används för

bedömning av elevers kunskaper. En etnografisk studie riktad mot elever i årskurs 4 och 5 (Svensson, 2014) visar till exempel att skrivande används för att bedöma vad elever lärt sig i flera olika ämnen. Skrivande används för reproduktion av ett innehåll som eleverna tidigare memorerat. En studie byggd på intervjuer med lärare (Teledal, 2016) visar att elevers skrivande i matematik i årskurs 4 används för att kartlägga elevers kunskaper som grund för den fortsatta undervisningen eller för att bedöma elevers förmåga att kommunicera matematiska problem. Skrivandet används alltså både som grund för formativ och summativ bedömning.

Internationell forskning om skrivundervisning i skolans mellanår bekräftar i stort sett de svenska studiernas resultat. Studier från Belgien (De Smedt et al., 2015), England (Dockrell et al.,2015), Australien (de Abreu Malpique et al., 2022) samt Spanien (Bañales et al., 2020) visar att en stor del av skrivundervisningen riktas mot skriftspråkliga regler av olika slag. Fokus riktas alltså främst mot texters form. Studier från USA (Graham et al., 2014; Ray et al., 2015) visar att de flesta lärare som undervisar i engelska (language art), SO och NO i middle school (årskurs 6-8) använder skrivande för att elever ska lära sig ett ämnesinnehåll en gång i månaden eller oftare. En studie från Chile (Bañales et al., 2020) visar att de flesta lärare som undervisar i årskurs 4 till 6 använder skrivande som aktivitet för lärande av ett ämnesinnehåll minst en gång i veckan. Undervisning om strategier för skrivande som aktivitet för lärande av ett ämnesinnehåll förekommer också till viss del (De Smedt et al., 2015). I motsats till svensk forskning visar dock inte internationell forskning att skrivande används som redskap för bedömning av elevers kunskaper. En möjlig förklaring till detta är att flertalet internationella studier bygger på enkäter med frågor till lärare om deras skrivundervisning.

Forskning riktad mot elevers perspektiv på skolans skrivundervisning är sällsynt. En avhandling riktad mot elevers perspektiv kan därmed bidra med kunskap utifrån ett perspektiv som inte studerats i någon högre utsträckning tidigare.

Skrivande som redskap för lärande av ett ämnesinnehåll

I detta avsnitt presenteras tidigare forskning om skrivande som redskap, eller snarare aktivitet, för lärande av ett ämnesinnehåll. Avsnittet inleds med en kort redogörelse för några studier riktade mot effekter av skrivande och därefter redovisas forskning om faktorer av betydelse för skrivandets lärandemöjligheter. Eftersom tidigare forskning om elevers upplevelser av skrivandets lärandemöjligheter är begränsad, omfattar avsnittet främst studier som handlar om elevers faktiska lärande.

En stor del av tidigare forskning om skrivande som redskap för lärande handlar om vilken effekt skrivande har på elevers lärande jämfört med undervisning där skrivande endast utgör en mindre del eller saknas helt. Kortfattat visar dessa studier fördelar för skrivande, även om resultatet inte är helt entydigt. En metastudie (Graham et al., 2020) riktad mot vilken betydelse skrivande har för elevers lärande i matematik, NO och SO i årskurs 1–12 visar att skrivande ger högre effekt på elevers lärande jämfört med undervisning utan eller med begränsat skrivande oavsett vilken årskurs eleverna går i, vilket ämne skrivandet sker i och vilken form av skrivande som används. En annan metastudie (Bangert-Drowns et al., 2004) riktad mot elever i årskurs 1 till college visar i linje med Graham et al. (2020) att skrivande ger högre effekt på elevers lärande jämfört med annan undervisning, även om effekten inte är så stor (ES 0.17). Vad gäller elever i skolans mellanår visar dock endast 2 av de 6 studier som ingår i metastudien fördelar för skrivande. Detta kan enligt Bangert-Drowns et al. (2020) bero på att undervisningen i skolans mellanår i hög utsträckning riktas mot de krav som ställs på skrivande av olika typer av texter och att elevernas fokus därför inte riktas mot texters innehåll utan istället mot texters form.

Det finns också studier där effekter av olika former av skrivande jämförs med varandra. Kortfattat visar dessa att olika former av skrivande medför att elever bearbetar information på olika sätt och därmed också lär sig olika (Langer & Appleebee, 1987; Bangert-Drowns et al., 2004; Cantrell et al., 2000; Graham et al., 2020; Newell & Winograd 1989). Argumenterande texter ger bättre lärandemöjligheter jämfört med sakprosa (Graham et al., 2020), skrivande under en längre period medför bättre lärandemöjligheter jämfört med skrivande under

en kort period och korta skrivuppgifter medför bättre lärandemöjligheter jämfört med långa (Bangert-Drowns et al., 2004).

En annan faktor av betydelse för elevers möjligheter att använda skrivande som aktivitet för lärande av ett ämnesinnehåll är metakognitivt tänkande. Cantrell et al. (2000) visar att elever som skriver journaler med utgångspunkt från strategin KWL (Know, Want to know, Learned) lär sig mer om det innehåll som de skriver om jämfört med elever som skriver sammanfattningar. KWL går ut på att aktivera förkunskaper inför skrivandet, formulera mål för lärande samt jämföra förkunskaper med ny information efter skrivandet. Strategin riktas alltså mot elevernas tänkande kring sitt lärande. Riley och Reedy (2005) studerar elevers skrivande av argumenterande texter och finner i linje med Cantrell et al. (2000) att jämförelser mellan förkunskaper och ny information är av betydelse för skrivandets lärandemöjligheter. Skrivande där elever uppmanas ta ställning och framföra argument med utgångspunkt från ny information medför att elever funderar över sina tidigare kunskaper och lär sig förstå ett fenomen utifrån olika perspektiv. Bangert-Drowns et al. (2004) metastudie visar i linje med detta att skrivuppgifter där elever uppmanas reflektera över sin förståelse för något, identifiera möjligheter och svårigheter samt reflektera över sin inställning till något är av betydelse för skrivandets lärandemöjligheter.

Det finns också studier som visar att samtal kopplat till skrivande är av betydelse för elevers möjligheter att använda skrivande för att lära sig ämnesinnehåll. Dysthe (1996) visar att skrivandets lärandemöjligheter bäst tas tillvara i en dialogisk eller flerstämmig undervisning där skrivande och samtal används interaktivt. Studien är kvalitativ och bygger på observationer av undervisning och samtal med elever i tre olika klasser på högstadiet. Studien visar att en flerstämmig undervisning medför större möjligheter för elever att ta del av andra elevers erfarenheter och förstå något utifrån ett nytt perspektiv jämfört med enbart skrivande eller enbart samtal. Mason (2001) studerar vilken betydelse skrivande i kombination med samtal har för elevers lärande i årskurs 4 i NO. Studien är en intervention med fokus mot förkunskaper, hypoteser, slutsatser av experiment samt reflektioner kring lärande. Studien visar att skrivande i kombination med samtal leder till att elevernas kunskaper ändras från en erfarenhetsbaserad förståelse till en mer vetenskapligt baserad förståelse. Skrivande medför enligt eleverna

att deras idéer blir tydligare, de förstår vad de förstår och de kommer ihåg det de lär sig bättre. En elev skriver:

> When you write you can make your own ideas clearer to yourself because writing them is more difficult, you have to think about them and by writing they become clearer. (Mason 2001, s. 323)

Flera studier visar alltså att metakognitivt tänkande och samtal kopplat till skrivande är av betydelse för skrivandets lärandemöjligheter. Gemensamt för dessa faktorer är att de bygger på olika former av stöd från andra. Elevers metakognitiva tänkande stöttas genom instruktioner riktade mot tidigare kunskaper och ny information, medan samtal kopplat till skrivande ger elever möjlighet att växla mellan att reflektera över något på egen hand och lyssna på andra. Både metakognitivt tänkande och samtal kopplat till skrivande ger elever möjlighet att göra jämförelser av olika slag och förstå något utifrån ett nytt perspektiv.

Förutom metakognitivt tänkande samt samtal kopplat till skrivande finns det studier som mer direkt visar att det stöd som elever får är av betydelse för skrivandets lärandemöjligheter. Klein och Yu (2013) beskriver med hjälp av tidigare forskning tre olika former av skrivande som de menar kan användas som aktivitet för lärande på olika sätt. De kallar dessa former för reflekterande skrivande (reflective writing to learn), informativt skrivande (writing to learn in informational genres) samt ämnesskrivande (writing to learn in the disciplines). Reflekterande skrivande handlar om att organisera, utveckla och övervaka tänkande, informativt skrivande används för att förstå och analysera ny information medan ämnesskrivande handlar om att koppla skrivande till ämnesspecifika aktiviteter (till exempel experiment). Samtliga former ger enligt Klein och Yu (2013) bäst effekt om de kopplas till stöd på olika sätt, till exempel undervisning om olika typer av texter, undervisning om strategier för skrivande och samtal om skrivandets lärandemöjligheter. Matre (2007) studerar skriftlig kommunikation mellan lärare och elever i årskurs 2 och finner att elever lär sig stava ord, använda skiljetecken, dela text i stycken och hantera texttypen brev genom att läsa det deras lärare skrivit och försöka skriva likadant. Skrivandet medför också att eleverna positionerar sig som elever på olika sätt – en elev skriver till exempel att han vill ha flera läxor och positionerar sig på så sätt som en flitig elev – vilket innebär att den skriftliga kommunikationen fungerar

identitetsskapande. Stöd av betydelse för skrivandets lärandemöjligheter kan alltså ges på olika sätt.

Motivation, meningsfullhet och motvilja

I detta avsnitt presenteras tidigare forskning om motivation för skrivande. Inledningsvis presenterar jag några studier som handlar om vilken betydelse motivation har för elevers skrivprestationer. Därefter redovisar jag studier som handlar om meningsfullt skrivande och till slut studier om motvilja mot skrivande.

Tidigare forskning visar inte något tydligt samband mellan elevers ålder och motivation för skrivande. En del studier visar att yngre elever har högre motivation än äldre (Ekholm et al., 2018), andra att äldre elever har mer motivation än yngre medan några studier visar att det inte finns någon skillnad mellan elevers motivation för skrivande i olika åldrar (Camacho et al., 2020). Avsnittet omfattar främst studier riktade mot elever i skolans mellanår, men eftersom tidigare forskning inte visar något tydligt samband mellan elevers ålder och motivation för skrivande presenterar jag också några studier som omfattar yngre och äldre elever.

Motivationens betydelse för elevers skrivprestationer

Motivation för skrivande studeras i olika studier utifrån olika aspekter. En aspekt som studerats i hög utsträckning är självtillit. Kortfattat visar studier riktade mot detta att elever med hög självtillit lyckas bättre med sitt skrivande än andra. En metastudie (Klassen, 2002) riktad mot elever i årskurs 6 till 10 visar till exempel att elever som upplever att de kan hantera de krav som ställs på skrivande lyckas bättre med sitt skrivande jämfört med elever som upplever att de krav som ställs är för svåra för dem. En metastudie (Camacho et al., 2020) riktad mot elever i årskurs 1 till 12 visar att elever med hög självtillit skriver bättre texter jämfört med elever med låg självtillit oavsett vilken årskurs de går i, även om effektstorleken varierar något mellan olika studier. Troia et al. (2013) refererar ett flertal studier riktade mot elever i olika åldrar och finner att tillit till språkliga färdigheter (writing skills) är av större betydelse för elevers skrivprestationer jämfört med tillit till enskilda skrivuppgifter (writing tasks). Elever med tillit till språkliga färdigheter lyckas bättre

med sitt skrivande jämfört med andra oavsett elevernas ålder och kön. Även om det finns skillnader i tillit till olika aspekter av skrivande visar alltså tidigare forskning att självtillit är av betydelse för elevers skrivprestationer.

En annan aspekt av motivation som studerats är elevers attityder till skrivande. En studie riktad mot elever i årskurs 1 och 3 (Graham et al, 2007) visar att det finns ett direkt samband mellan elevers attityd och deras skrivprestationer. Elever med positiv attityd presterar texter med bättre form och innehåll än andra. En metastudie riktad mot elever, studenter och lärare (Ekholm et al., 2018) visar att skribenter med positiv attityd skriver längre texter, texter med bättre meningsbyggnad och texter med bättre innehåll än andra. Attityd till skrivande är alltså av betydelse för skribenters skrivprestationer oavsett deras ålder.

En tredje aspekt av motivation för skrivande som studerats i flera studier är elevers intresse. Hidi och Boscolo (2006) refererar ett flertal studier riktade mot elevers intresse för det ämne som de skriver om och finner att elever med ett högt intresse för det aktuella ämnet skriver bättre texter jämfört med elever med ett lågt intresse. De visar också att ett intresse för något som utvecklats över tid och medfört kunskaper om det aktuella ämnet (individuellt intresse) är av större betydelse för elevers skrivprestationer än ett intresse för något som dyker upp i stunden (situationellt intresse). Lipstein och Renniger (2007) studerar elevers intresse för skrivande som aktivitet och finner att elevers intresse för skrivande i årskurs 7 till 9 ökar om de får skrivuppgifter som balanserar mellan elevernas önskemål och behov (wants and needs). Det kan till exempel handla om att balansera mellan enkla skrivuppgifter och strategier för skrivande eller konkreta förslag på hur eleverna ska skriva och elevernas egna sätt att skriva på.

Sammanfattningsvis visar tidigare forskning, oavsett vilken aspekt av motivation som studeras, att motivation för skrivande är av betydelse för elevers skrivprestationer. Elever med hög motivation lyckas bättre med sitt skrivande än andra.

Meningsfullt skrivande

Förutom studier riktade mot kognitiva aspekter, såsom självtillit, attityder och intresse, finns det forskning som handlar om vilken

betydelse social och kulturell kontext har för elevers motivation för skrivande. I dessa kopplas motivation till meningsfullhet (Hidi & Boscolo 2006; 2007), det vill säga den funktion, den mening och det värde som skrivande fyller för elever i olika situationer (jfr Barton, 2007)

Ett flertal studier riktade mot den sociala och kulturella kontextens betydelse visar att elevers motivation för skrivande ökar om de upplever att de kan ha nytta av skrivandet på något sätt. Mason och Boscolo (2000) studerar vad som är av betydelse för att elever i årskurs 4 ska uppleva skrivande som en meningsfull aktivitet för dem. De utgår från att elevers förståelse för skrivandets värde kan ändras om de får möjlighet att använda skrivande för fler funktioner (det vill säga reflektera, resonera och jämföra) än de funktioner som skrivande vanligen riktas mot i skolan. Studien genomförs som en intervention där undervisning med skrivande i en experimentklass jämförs med undervisning utan skrivande i en kontrollklass. Studien visar att eleverna i experimentklassen lärde sig mer om det aktuella ämnet jämfört med eleverna i kontrollklassen och att fler elever i experimentklassen upplevde skrivandet som en meningsfull aktivitet efter undervisningen jämfört med före. Boscolo och Carotti (2003) studerar vilken betydelse två olika sätt att undervisa om litteratur i årskurs 9 har för elevers upplevelser av skrivande. Studien genomförs som en intervention med 50 elever delade i en experimentgrupp och en kontrollgrupp. Undervisningen om skrivande riktades i experimentgruppen mot metakognitivt tänkande medan undervisningen om skrivande i kontrollgruppen främst omfattade sammanfattningar och korta svar på frågor. Studien visar att eleverna i experimentgruppen lärde sig mer och upplevde skrivandet som mer meningsfullt för dem jämfört med eleverna i kontrollgruppen. Boscolo och Mason (2001) studerar om det är möjligt att överföra elevers förståelse för skrivande som redskap för lärande av ett ämnesinnehåll från ett ämne till ett annat. De utgår från att elever kan uppleva skrivande som en meningsfull aktivitet för dem om skrivandet används för olika funktioner, såsom registrera information, reflektera, argumentera och kommunicera. Studien omfattar 32 elever i två olika klasser i årskurs 5 och är en intervention där undervisning med skrivande i en experimentklass jämförs med undervisning utan skrivande i en kontrollklass. Studien visar att elevers upplevelser av skrivande som redskap för lärande kan överföras från ett

ämne till ett annat. Eleverna i experimentklassen överförde sin upplevelse av skrivande som en meningsfull aktivitet för dem från ett ämne till ett annat, lärde sig mer och utvecklade en högre medvetenhet om sitt eget lärande jämfört med eleverna i kontrollklassen.

Sammantaget visar alltså flera studier att elevers upplevelser av skrivande som en meningsfull aktivitet är av betydelse för de sätt som de hanterar skrivande på och för vad de lär sig.

Motvilja mot skrivande

Det finns också studier riktade mot motvilja mot skrivande. En del av dessa handlar om elever med skrivoro eller skrivångest (writing apprehension eller writing anxiety) (se till exempel Daly, 1978; Daly & Miller, 1975) medan andra handlar om passiva skribenter (passive writers) eller motvilliga skribenter (reluctant writers) (se t. ex. Hawthorne, 2008; Gardner, 2013; Thompson, 2012). Gemensamt för dessa är att de riktas mot elever med motvilja mot allt skrivande i skolan.

I linje med studier om motivation för skrivande visar studier riktade mot motvilja mot skrivande att elever med hög motvilja lyckas sämre med sitt skrivande än andra. Flera studier visar till exempel att motvilja mot skrivande har en negativ effekt på äldre elevers tekniska skrivkunskaper (Daly, 1978; Daly & Miller, 1975; Faigley et al., 1981) medan andra studier visar att motvilja medför låg kvalité på innehållet i elevers texter i skolans mellanår (Pajares & Valiante, 1997; Türkben, 2021). Motvilja har alltså en negativ inverkan på flera olika aspekter av elevers skrivande.

För att motverka elevers motvilja visar flera studier att undervisning om skrivande och stöd av andra är av betydelse. Fischer et al. (2017) studerar hur undervisning om stavning, grammatik, meningsbyggnad, organisering av idéer, självbedömning, kamratbedömning samt redigering av texter påverkar collegeelevers motvilja. Studien visar att undervisning om skrivande medför att elevernas självtillit till sin skriftspråkliga förmåga ökar och att elevernas motvilja därmed också minskar. Thompson (2012) studerar vilken betydelse undervisning om och skrivande av artiklar till en skoltidning har för högstadieelevers motvilja mot skrivande. Undervisningen byggde på olika former av stöd, såsom utmanade frågor från lärare och kollaborativt skrivande mellan

elever. I linje med Fischer et al. (2012) finner Thompson att det stöd eleverna får och de kunskaper som eleverna utvecklar genom undervisningen medför att elevernas motvilja mot skrivande motverkas och minskar. Hoewisch (2001) studerar vilken betydelse undervisning om och skrivande av sagor har för lågstadieelevers motvilja mot skrivande. Undervisningen omfattade läsning av sagor, undervisning om sagors struktur och formativ bedömning av elevers texter. Elevernas skrivande var riskfritt, vilket innebar att elevernas val av ämne inte värderades. Studien visar att elevernas texter blev bättre och att deras motvilja mot skrivande minskade genom undervisningen.

Förutom studier som visar att undervisning om skrivande och stöd från andra kan motverka elevers motvilja finns det studier som visar att elevers upplevelser av skrivandets relevans är av betydelse. Hawthorne (2008) finner att högstadieelevers engagemang och motivation för skrivande främst påverkas av elevernas intresse för det aktuella ämnet och elevernas upplevelser av ämnets relevans. För elever med hög motvilja mot skrivande är också faktorer som lärares stöd, elevernas kunskaper samt självtillit av betydelse. Gardner (2013) studerar vilken betydelse den kontext som skrivandet sker i har för lågstadieelevers motvilja mot skrivande. Studien visar att många elever med motvilja mot skrivande i skolan tycker om att skriva hemma vilket enligt Gardner (2013) beror på att skrivandet i skolan och skrivandet hemma fyller olika funktioner för eleverna. Skrivandet i skolan riktas främst mot tekniska färdigheter och texters form, medan skrivandet hemma riktas mot texters innehåll. Skrivandet hemma har också en direkt mottagare, vilket medför att skrivandet hemma har en högre relevans för eleverna.

Sammantaget visar tidigare forskning att undervisning om skrivande, stöd från andra samt skrivande av texter som elever upplever som relevanta för dem kan motverka motvilja mot skrivande.

Metodologiska utgångspunkter

I avhandlingen använder jag fenomenografi och socialt inriktad narrativ forskning som forskningsansatser. Anledningen till att två olika ansatser används är att delstudierna har olika syften och också olika design. Gemensamt för fenomenografi och socialt inriktad narrativ forskning är att båda ansatserna riktas mot människors perspektiv på fenomen och företeelser av olika slag. Fokus riktas inte mot objektiva beskrivningar av världen utan istället mot hur människor erfar något respektive berättar om något. Eftersom avhandlingen riktas mot elevers perspektiv på skrivande har ansatserna framstått som lämpliga för avhandlingen. Ansatserna betraktas i avhandlingen komplettera varandra.

I delstudie 1 används fenomenografi som ansats. Den huvudsakliga anledningen till detta är att delstudien handlar om vad elever erfar att de lär sig när de skriver. I linje med fenomenografisk forskning riktas fokus mot variationen av elevers erfarande av ett fenomen (lärande) i relation till en situation (skrivande). För att kunna studera variationen av elevers erfarande av lärande som fenomen i relation till skrivande som situation avgränsas elevernas erfarande till ett bestämt antal skrivuppgifter. En avsaknad av avgränsning skulle kunna leda till en variation av både fenomen och situation.

I delstudie 2 och 3 använder jag socialt inriktad narrativ forskning som ansats. Den huvudsakliga anledningen till detta är att delstudierna riktas mot vad som är av betydelse för elevers upplevelser av skrivande. Eftersom socialt inriktad narrativ forskning riktas mot människors berättelser ger socialt inriktad narrativ forskning människor både möjlighet att berätta om händelser, deras upplevelser av händelser samt vad som är av betydelse för deras upplevelser (Perez Prieto, 2006). Fenomenografisk forskning avgränsas till människors erfarande och riktas inte mot vad människors upplevelser beror på (Uljens, 1989).

För att kunna studera vad som är av betydelse för elevers upplevelser av skrivande riktas delstudie 2 och 3 mot de skrivuppgifter som eleverna väljer att tala om. I motsats till delstudie 1 avgränsas alltså inte delstudierna till på förhand bestämda skrivuppgifter. Delstudie 2 och 3 riktas därmed mot en variation av situationer.

Kapitlet består av två delar. I den första beskriver jag metodologi och genomförande i delstudie 1 och i den andra metodologi och genomförande i delstudie 2 och 3.

Delstudie 1

För att kunna studera vad elever erfar att de lär sig när de skriver använder jag alltså i delstudie 1 fenomenografi som ansats. Fenomenografisk forskning riktas inte mot människan eller världen utan istället mot ”peoples ideas about the world (or their experiences)” (Marton ,1981, s. 178). Forskning om världen som den är intar enligt fenomenografisk terminologi första ordningens perspektiv, medan forskning riktad mot människors erfarande intar andra ordningens perspektiv. Variationen av människors erfarande är den fenomenografiska forskningens kunskapsobjekt. Delstudie 1 riktas mot variationen av elevers erfarande av ett bestämt antal skrivuppgifters lärandemöjligheter.

I linje med senare års fenomenografisk forskning intar i delstudie 1 begreppet erfara en särställning. Begreppet beskrivs av Marton och Booth (2000) som samtidig och fokuserad urskiljning av något som något. Det innebär att delstudie 1 riktas mot de aspekter av skrivandets lärandemöjligheter som elever urskiljer och samtidigt fokuserar när de skriver. Att urskilja något från ett sammanhang, urskilja delar, relationer mellan delar och relationer mellan delar och helhet motsvarar i fenomenografisk forskning erfarandets strukturella aspekt, medan att förstå något som något motsvarar erfarandets referentiella aspekt. Vad människor erfar beror på vilka aspekter av det aktuella fenomenet ”som urskiljs och som samtidigt är föremål för ett fokuserat medvetande” (Marton & Booth, 2000, s. 147). Eftersom människor inte urskiljer och fokuserar alla aspekter av ett fenomen på en och samma gång betraktas människors erfarande i fenomenografisk forskning alltid som ofullständigt. Någon aspekt av det aktuella fenomenet träder i förgrund medan andra aspekter läggs i bakgrund (Marton & Booth, 2000). De aspekter av skrivandets lärandemöjligheter som elever urskiljer och fokuserar erfars, de aspekter som elever inte urskiljer och fokuserar erfars inte. För att elever ska erfara vad de lär sig när de skriver behöver

de urskilja lärande från skrivande, urskilja aspekter av lärande och förstå lärande som lärande.

I linje med fenomenografisk forskning gör jag i delstudie 1 en åtskillnad mellan erfarande av ett fenomen och erfarande av en situation. Erfarande av en situation motsvarar erfarande av det sammanhang som erfarandet sker i (en bestämd tid, en bestämd plats) medan erfarande av ett fenomen motsvarar erfarande av något som överstiger den aktuella situationen, kopplar den till andra situationer och ger situationen mening (Marton & Booth, 2000). En situation och ett fenomen erfars dock inte fristående från varandra, tvärtom erfars alltid ett fenomen utifrån en bestämd situation och vice versa. I delstudie 1 motsvarar lärande det fenomen som studeras, medan olika skrivuppgifter motsvarar de situationer som erfarandet sker i.

För att kunna studera variationen av människors erfarande av ett fenomen, och inte en variation av fenomen, är det enligt fenomenografisk forskning viktigt att avgränsa det aktuella fenomenet (Marton, 1981). Ett fenomen, till exempel en stol, kan erfaras på en mängd olika sätt samtidigt som det också finns en variation av stolar. För att rikta elevernas erfarande mot samma fenomen avgränsas i delstudie 1 elevernas erfarande av lärande till fem bestämda skrivuppgifter. Elevernas erfarande av skrivandets lärandemöjligheter studeras alltså inte i generella termer utan istället i relation till fem bestämda skrivuppgifters lärandemöjligheter, var och en för sig. Fokus riktas mot ”how the particular content is understood” (Marton, 1981, s. 184).

Elevers erfarande betraktas i delstudie 1 som format av kontext. De kontextuella faktorer som har en direkt koppling till det fenomen som studeras benämner Marton och Booth (2000) tematiskt fält, medan faktorer utan ett direkt samband med det aktuella fenomenet benämns marginal. I fenomenografisk forskning studeras vanligen inte vad som är av betydelse för människors erfarande (Uljens, 1989), men eftersom elevers skrivande i delstudie 1 betraktas som format av kontext kopplas i delstudien elevernas erfarande till faktorer i det tematiska fältet.

Teoretiskt bygger fenomenografi på en icke dualistisk ontologi (Marton & Booth, 2000). Att det finns en verklig värld förnekas inte, men den fokuseras inte. Den innebörd ett fenomen har betraktas inte som bestämt på förhand utan konstitueras istället av människans förståelse för fenomen (Uljens, 1989). En stol kan till exempel förstås som något

man kan sitta på, bygga en koja av eller stå på för att nå något etc. Människan betraktas inte ha tillgång till en objektiv värld, utan endast de aspekter av världen som urskiljs och fokuseras samtidigt.

Intervjuer

I delstudie 1 använder jag intervjuer som datainsamlingsmetod. Sammanlagt bygger delstudien på 25 intervjuer med 5 elever. Varje elev intervjuades 5 gånger, i direkt anslutning till arbetet med en skrivuppgift. Skrivuppgifterna konstruerades med utgångspunkt från skrivkompetenshjulet (Berge, 2005) och riktades mot olika skrivhandlingar, det vill säga argumentera, reflektera, organisera kunskaper, berätta och kommunicera.

De elever som deltar i delstudien gick i en åldersblandad klass i en medelstor skola i en liten stad i södra Sverige. Alla elever i klassen deltog i skrivandet. För att få en stor variation av erfarande intervjuades elever i olika årskurser med olika kunskaper och intresse för skrivande. Två elever gick i årskurs 4, en i årskurs 5 och två i årskurs 6. Samtliga elever skrev sina texter på egen hand. Eftersom studien riktas mot elevers egna erfarande av skrivandets lärandemöjligheter intervjuades varje elev enskilt. Intervjuerna genomfördes i ett mindre rum i skolan under skoltid. För att eleverna skulle komma ihåg vad de skrev och hur de gjorde genomfördes samtliga intervjuer utom en samma dag som skrivandet. Intervjuerna spelades in och transkriberades så ordagrant som möjligt. Längden på pauser transkriberades dock inte. Intervjuerna är mellan 7 och 12 minuter långa.

I linje med fenomenografisk forskning omfattar samtliga intervjuer i delstudie 1 en konkret del och en reflekterande del. I den konkreta delen riktas fokus mot den situation som forskaren konstruerat medan den reflekterande delen riktas mot det fenomen som studeras (Marton & Booth, 2000). I delstudie 1 riktades frågorna i den konkreta delen mot den skrivuppgift som eleverna arbetade med innan de intervjuades, medan frågorna i den reflekterande delen riktades mot elevernas erfarande av den aktuella skrivuppgiftens lärandemöjligheter. Den konkreta delen handlade alltså om en situation (en skrivuppgift) medan den konkreta delen handlade om ett fenomen (lärande). I den konkreta delen av intervjuerna ställdes frågor om vad eleverna skrivit, vad

eleverna tyckte om sina texter, vad de tyckte om skrivandet och hur de gjorde när de skrev.

Syftet med den reflekterande delen av intervjuerna är att ge deltagarna möjlighet att reflektera över det fenomen som studeras. Det är inte säkert att deltagarna reflekterat över det aktuella fenomenet tidigare, och det är därför viktigt att ge deltagaren möjlighet att reflektera över sitt erfarande och ”bli medveten om sitt medvetande om någonting” (Marton & Booth, 2000, s. 168-169). Detta kan ske genom att ställa olika typer av frågor (Marton & Booth, 2000). I den reflekterande delen av intervjuerna i delstudie 1 ställde jag därför frågor om lärande utifrån olika perspektiv, såsom blev du bättre på något, fick du någon ny idé när du skrev och tränade du på något. För att eleverna skulle förstå de frågor som ställdes använde jag formuleringar som låg så nära elevernas vardagsspråk som möjligt.

Analys

Resultatet i delstudie 1 presenteras i fyra olika beskrivningskategorier. Dessa motsvarar variationen av fem elevers erfarande av fem skrivuppgifters lärandemöjligheter. Det totala antalet beskrivningskategorier motsvarar enligt fenomenografisk terminologi delstudiens utfallsrum. Utfallsrummet motsvarar den variation av erfarande av skrivandets lärandemöjligheter som finns i delstudiens data (jfr Marton & Booth, 2000). Eftersom fenomenografisk forskning bygger på ett fåtal deltagare är inte utfallsrummet ett definitivt system. I linje med fenomenografisk forskning utgår jag dock från att det inte finns ett oändligt antal aspekter av ett fenomen och att intervjuer med fler elever därför inte nödvändigtvis skulle medfört fler beskrivningskategorier.

För att utfallsrummet i en fenomenografisk studie ska motsvara deltagarnas erfarande av ett fenomen ska samtliga sätt att erfara det aktuella fenomenet som finns i studiens data beskrivas (Marton & Booth, 2000). Beskrivningskategorierna ska bidra med tydlig och specifik information om det aktuella fenomenet, ha en logisk relation till varandra och motsvara kvalitativt skilda sätt av erfarande (Marton & Booth, 2000). Under analysen av intervjuerna i delstudie 1 strävade jag därför efter att inte lämna någon aspekt av deltagarnas erfarande outtalad. Beskrivningskategorierna i delstudie 1 omfattar både utsagor

som återfinns flera gånger och utsagor som endast återfinns någon enstaka gång i studiens data.

Människors erfarande av ett fenomen kan variera både mellan människor och inom enskilda människor. Fenomenografisk analys ska därför både ske på individnivå och kollektiv nivå (Marton & Booth 2000). Analysen kan antingen utgå från en intervju i taget eller från en aspekt av det som studeras tvärs över intervjuer. Analysen fortsätter till dess att samtliga intervjuer analyserats på både individnivå och kollektiv nivå (Marton & Booth, 2000). Analysen i delstudie 1 började på individnivå. Alla intervjuer analyserades alltså var och en för sig. Analysen riktades uteslutande mot utsagor om lärande. Avsnitt där eleverna talade om andra aspekter av skrivandet, såsom vad deras texter handlade om, vad de tyckte om skrivandet och hur de gjorde när de skrev lades åt sidan (jfr Marton & Booth, 2000). Avsnitt där eleverna beskrev lärande markerades med färg, kopierades och klistrades in i ett nytt dokument. Dessa avsnitt jämfördes därefter med varandra för att finna likheter och skillnader mellan dem. Detta medförde att preliminära kategorier formulerades på individnivå. När samtliga intervjuer om en skrivuppgift analyserats jämfördes de preliminära kategorier som utvecklats med varandra för att finna likheter och skillnader mellan elevernas erfarande av skrivuppgiftens lärandemöjligheter på kollektiv nivå. Detta medförde att kategorierna justerades. Några slogs ihop, några delades upp. När alla intervjuer om de fem skrivuppgifterna analyserats på detta sätt jämfördes de kategorier som utvecklats med varandra. Analysen flyttades alltså från elevernas erfarande av en skrivuppgift till elevernas erfarande tvärs över skrivuppgifter. Detta gjordes både för att stärka beskrivningskategorierna och för att kunna diskutera likheter och skillnader mellan elevers erfarande av olika skrivuppgifters lärandemöjligheter. De beskrivningskategorier som delstudiens utfallsrum består av bygger på detta förfarande.

Analys av fenomenografisk data visar inte endast en variation av deltagarnas erfarande, utan också en variation av sätt att uttrycka erfarande (Marton & Booth, 2000). I linje med fenomenografisk forskning betraktas i delstudie 1 variationen av deltagarnas sätt att uttrycka sitt erfarande säga något om variationen av deltagarnas erfarande. För att få en djupare förståelse för elevernas erfarande av de fem skrivuppgifternas lärandemöjligheter riktades därför analysen i ett

senare skede mot hur eleverna formulerade sig. Fokus riktades mot vilka ord eleverna använde, pauser, tveksamma uttryck och liknande. Svarade eleverna direkt eller funderade de ett tag? Gav de konkreta exempel på något som de lärde sig eller uttryckte de sig i allmänna ordalag? Sa de att de kanske lärde sig något, att de själva lärde sig något eller att man kan lära sig något? Elever som uttrycker att ”man kanske kan lära sig något” kan till exempel erfara skrivandets lärandemöjligheter på andra sätt jämfört med elever som säger att ”jag lärde mig något”.

För att förstå vad som är av betydelse för elevernas erfarande av skrivandets lärandemöjligheter riktades avslutningsvis analysen i delstudie 1 mot utsagor där faktorer i det tematiska fältet på något sätt framstod vara av betydelse. Variationen av faktorer i det tematiska fältet analyserades i de fem olika skrivuppgifterna var och en för sig.

Delstudie 2 och 3

I delstudie 2 och 3 studeras elevers erfarenheter av meningsfullt skrivande respektive motvilja mot skrivande. I båda dessa delstudier använder jag socialt inriktad narrativ forskning som forskningsansats.

Narrativ forskning riktas mot människors berättelser om händelser och erfarenheter (Mishler, 1999; Perez Prieto, 2006; Riessman, 2008). Berättelser kan både säga något om händelser och hur människor upplever händelser. I delstudie 2 och 3 studerar jag elevers berättelser för att förstå vad som är av betydelse för elevers upplevelser av skrivande i skolan.

Narrativ forskning bygger på olika teoretiska perspektiv. I linje med ett socialkonstruktionistiskt perspektiv betraktas berättelser i den här avhandlingen som förankrade i social och kulturell kontext (Mishler, 1999; Perez Prieto, 2006; Riessman, 2008). I det följande använder jag begreppet socialt inriktad narrativ forskning för att beskriva det förhållningssätt till narrativ forskning som används i den här avhandlingen.

Berättelser definieras av olika forskare på olika sätt. I den här avhandlingen motsvarar berättelser avsnitt i intervjuer där händelser och tankar om händelser kopplas till varandra på ett logiskt sätt och där händelser och tankar bildar mönster som går att förstå. Händelser och tankar väljs ut, organiseras och återges på sätt som ger händelser och

tankar mening. Fokus riktas mot det specifika - specifika tillfällen, specifika personer och specifika händelser (Riessman, 2008).

Berättelser berättas alltid inom ramen för en social kontext. I avhandlingen betraktas därför berättelser som sociala konstruktioner (Mishler, 1999). Berättarens minne, berättarens föreställningar om vad som är intressant för den som lyssnar, de frågor som ställs och det samspel som utvecklas mellan deltagarna i samtalet är exempel på faktorer av betydelse för vad och hur någon berättar något (Mishler, 1999; Perez Prieto, 2006; Riessman, 2008). En berättelse om en händelse kan därför utformas på olika sätt vid olika tillfällen. Berättelserna i delstudie 2 och 3 bygger på det samtal och det samspel som utvecklades mellan mig och eleverna. Berättelserna ska därför ses som konstruerade av mig och eleverna tillsammans. Eftersom eleverna avgör vad och hur de ska berätta betraktas dock eleverna som huvudkonstruktörer. Berättelserna handlar om händelser som eleverna varit med om, texter de skrivit och deras upplevelser av skrivandet.

Berättelser formas också av den kulturella kontext som de berättas i (Bamberg, 1997; Mishler, 1999). Vad någon berättar och hur någon berättar något formas av kulturella föreställningar om berättelsers form och innehåll. Vad elever berättar om skrivande i skolan formas med andra ord både av kulturella föreställningar om berättelsers struktur och kulturella föreställningar om elevers skrivande i skolan. Kulturella föreställningar om berättelsers form och innehåll betraktas därför i den här avhandlingen som ram för elevers berättelser. Skolans kulturella kontext kopplas i avhandlingen till begreppet literacypraktik (Barton, 2007). Skolans literacypraktik bygger på formella styrdokument men också på andra aktörers (såsom politikers, föräldrars, lärares, elevers) informella föreställningar om skrivande i skolan. Informella föreställningar kan skifta från skola till skola vilket innebär att olika skolors literacypraktik kan variera något. Eftersom skolans verksamhet ska bygga på de formella styrdokumenten bör det dock finnas stora likheter mellan olika skolors literacypraktiker. För att förstå på vad sätt olika skolors literacypraktiker är av betydelse för elevers upplevelser av skrivande riktas i viss mån även fokus mot dessa.

En central utgångspunkt i avhandlingen är att berättelser kan studeras genom analys av positioneringar (Bamberg, 1997; Mishler, 1999). Positioneringar handlar om hur berättare framställer personer

och händelser i berättelser och analyseras för att förstå vad berättare vill säga genom att berätta på ett visst sätt (Bamberg, 1997). Berättare kan till exempel framställa sig själva som offer för andras handlingar eller som klokare och mer erfarna än andra (Bamberg, 1997). En analys av positioneringar kan säga något om vilken betydelse olika händelser och personer har för människors upplevelser och därmed bidra med kunskap om vad människor berättar. I delstudie 2 och 3 analyseras positioneringar för att förstå på vilka olika sätt händelser och personer är av betydelse för elevers upplevelser av meningsfullt skrivande respektive motvilja mot skrivande.

Teoretiskt positioneras inte socialt inriktad narrativ forskning som dualistisk eller icke dualistisk. Eftersom berättelser betraktas som formade av de händelser människor varit med om, de sätt de förstår händelser på samt en mängd språkliga, sociala och kulturella konventioner (Bamberg, 1997; Mishler, 1999; Perez Prieto, 2006; Riessman, 2008) framstår dock socialt inriktad narrativ forskning bygga på en icke dualistisk ontologi. Socialt inriktad narrativ forskning riktas inte mot världen så som den ”är” utan istället mot människors berättelser om världen. I jämförelse med fenomenografi beskrivs dock förhållandet mellan människa och värld inom socialt inriktad narrativ forskning på lite annat sätt. I fenomenografisk forskning betraktas de sätt som människor förhåller sig till fenomen och som kommer till uttryck genom de sätt som de beskriver och hanterar fenomen på motsvara människors erfarande (Marton, 2015). I socialt inriktad narrativ forskning betraktas språkliga, sociala och kulturella faktorer vara av betydelse för vad och hur någon berättar något, vilket innebär att det i socialt inriktad narrativ forskning finns ett lager mellan människa och värld som inte betonas i fenomenografisk forskning.

Eftersom delstudie 2 och 3 handlar om elevers erfarenheter av meningsfullt skrivande respektive motvilja mot skrivande riktar jag i delstudie 2 och 3 fokus mot en variation av situationer. I motsats till delstudie 1 riktas alltså inte delstudie 2 och 3 mot en variation av fenomen. Jag avgränsar därför inte delstudie 2 och 3 till bestämda literacyhändelser utan studerar istället de literacyhändelser som eleverna väljer att tala om. En avgränsning till bestämda literacyhändelser skulle kunna leda till att eleverna inte talade om de aspekter av skrivande som fokuseras.

Intervjuer

För att kunna studera elevers berättelser används i både delstudie 2 och 3 intervjuer som datainsamlingsmetod.

Delstudie 2 bygger på sju intervjuer med nio elever i årskurs 6. Eleverna gick i två olika klasser på en mellanstor skola i en liten stad. Samtliga elever i de båda klasserna erbjöds delta i studien, men endast nio elever gav samtycke till deltagande. Samtliga nio intervjuades.

Delstudie 3 bygger på 21 intervjuer med 27 elever i årskurs 5 och 6. Eleverna i årskurs 5 gick i en mellanstor skola i en liten stad medan eleverna i årskurs 6 gick i en liten skola på landsbygden. Samtliga elever som gav samtycke till att delta intervjuades.

Intervjuerna i delstudie 2 och 3 genomfördes i grupprum på elevernas skolor under skoltid. Intervjuerna spelades in och transkriberades så ordagrant som möjligt. Längden på pauser, röstlägen och betoningar transkriberades dock inte. Intervjuerna i delstudie 2 är mellan 25 minuter och 1 timme och 16 minuter långa och i delstudie 3 mellan 8 och 30 minuter långa.

I linje med socialt inriktad narrativ forskning betraktas intervjuer i delstudie 2 och 3 som ett samtal mellan deltagare. Deltagarna ses som personer som strävar efter att förstå varandra och skapa mening tillsammans. Målet med narrativa intervjuer är att ”generate detailed accounts rather than brief answers or general statements” (Riessman, 2008, s. 23). Fokus riktas inte mot generella beskrivningar utan istället mot specifika händelser och detaljer i människors liv. För att ge deltagare möjlighet att berätta om specifika händelser betraktas det som viktigt att skapa ett gott samtalsklimat mellan deltagarna och ställa enkla, öppna och direkta frågor (Goodson, 2016; Riessman, 2008). För att ge eleverna möjlighet att berätta om specifika händelser på ett utförligt och detaljerat sätt (jfr Riessman, 2008) började intervjuerna i både delstudie 2 och 3 med frågor om texter som eleverna skrivit tidigare. Frågorna handlade om vad eleverna skrivit, hur de gjorde när de skrev och vad de tyckte om skrivandet. Fokus riktades alltså mot elevernas arbete med, och inställning till, enskilda skrivuppgifter. Därefter följde mer specifika frågor utformade efter delstudiernas olika syften. I delstudie 2 handlade dessa om roligt, intressant och viktigt skrivande, i delstudie 3 om tråkigt, jobbigt och meningslöst skrivande. Fokus riktades genomgående mot skrivuppgifter som eleverna själva valde att tala om. För att förstå varför

eleverna upplevde olika skrivuppgifter som roliga, intressanta eller viktiga respektive tråkiga, jobbiga eller meningslösa ställdes inte endast frågor om själva skrivandet, utan också frågor om vad som hände innan och efter skrivandet. Syftet med detta var att förstå vilka literacyhändelser som var av betydelse för elevernas inställning till skrivandet.

I både delstudie 2 och delstudie 3 intervjuades några elever enskilt och några i par. Den huvudsakliga anledningen till detta var att några elever ville bli intervjuade enskilt medan några ville bli intervjuade tillsammans med en kamrat. För att göra det jag ansåg etiskt riktigt följde jag elevernas önskemål. Enligt Goodson (2016) genomförs vanligen narrativa intervjuer med en deltagare i taget, men eftersom det en person berättar kan hjälpa andra personer komma ihåg händelser som de glömt bort kan det ibland vara bra att intervjua flera deltagare på en och samma gång (Goodson, 2016).

Vilka elever som skulle intervjuas tillsammans bestämdes av eleverna och deras lärare.

Analys

Narrativ analys kan ske på olika sätt. Gemensamt för narrativ analys är dock att den är ”case-centered” (Riessman, 2008, s. 11). Fokus riktas mot enskilda fall eller enskilda berättelser. Berättelser delas inte upp i mindre delar utan hålls istället samman som en enhet (Riessman, 2008). Detta är en grundläggande skillnad jämfört med fenomenografisk analys.

I ett första steg av analysen i både delstudie 2 och 3 användes inspiration från tematisk narrativ analys. Tematisk narrativ analys riktas mot innehållet i berättelser, det vill säga vad deltagare berättar. Syftet med narrativ tematisk analys är att beskriva variationer mellan deltagares erfarenheter (Riessman 2008; Sørly & Blix, 2017). Fokus riktas mot avsnitt som motsvarar de kriterier för berättelser som forskaren satt upp. Resultatet av tematisk narrativ presenteras i teman eller kategorier.

I både delstudie 2 och 3 började analysen med analys av en intervju i taget (jfr Riessman, 2008). I delstudie 2 började analysen med sökande efter avsnitt som handlade om meningsfullt skrivande, i delstudie 3 efter

avsnitt om motvilja mot skrivande. De avsnitt som identifierades studerades därefter för att finna sammanhängande berättelser. I linje med Riessman (2008) motsvarar berättelser i både delstudie 2 och 3 avsnitt där händelser och tankar om händelser kopplas samman på ett logiskt sätt och bildar mönster som går att förstå (jfr (Riessman, 2008). Osammanhängande avsnitt, avsnitt där eleverna inte beskrev konkreta literacyhändelser och avsnitt där elevernas upplevelser av skrivandet inte framgick sorterades därför bort. De berättelser som identifierades markerades med färg. För att finna variationer mellan berättelser jämfördes därefter dessa med varandra. Detta ledde till att fyra berättelser i delstudie 2 och fem berättelser i delstudie 3 valdes ut för en fortsatt analys. Berättelserna valdes för att de illustrerar skillnader mellan elevernas upplevelser av skrivande.

De berättelser som valdes ut genom den tematiska analysen analyserades därefter med utgångspunkt från positioneringar. Analys av positioneringar används för att förstå vilken funktion berättelser fyller för den som berättar och vad den som berättar vill säga genom att berätta på ett visst sätt (Bamberg, 1997).

I delstudie 2 analyserades hur eleverna positionerade sig i förhållande till de händelser som de berättade om och hur olika aktörer i elevernas berättelser positionerades i förhållande till varandra (Bamberg, 1997). Hur elevernas klasskamrater och lärare positionerades analyserades särskilt noga för att förstå vilken betydelse den sociala kontexten har för elevers upplevelser av meningsfullt skrivande. Mer konkret riktades fokus mot ord, uttryck och formuleringar som eleverna använde och som medförde att olika händelser och aktörer framstod på olika sätt. Utsagan ”sen när jag redovisade för kompisar, dom liksom förstod” analyserades till exempel som ett sätt för en elev att positionera sina klasskamrater som en grupp som ska motiveras och lära sig något nytt.

I delstudie 3 användes Bambergs (1997) positioneringsmodell för en analys av positioneringar på tre olika nivåer. På den första nivån analyserades hur olika personer i elevernas berättelser positionerades i förhållande till varandra, på den andra hur eleverna positionerade sig själva i förhållande till den sociala situation som berättandet var en del av och på den tredje hur eleverna positionerade sig i förhållande till den aktuella skolans literacypraktik (jfr Bamberg, 1997). Fokus riktades alltså mot aktörer i berättelsen, intervjusituationen samt övergripande

kulturell kontext. Konkret riktades analysen på samtliga tre nivåer mot de ord och formuleringar som eleverna använde. Utsagan ”det var det som var det mesta tråkiga […] att man inte fick välja vilket djur som helst” tolkades till exempel som ett sätt för elever att positionera sig som elever med begränsad handlingsfrihet.

Etiska överväganden

I all forskning är det viktigt att ta hänsyn till olika etiska perspektiv. Ett centralt etiskt perspektiv är deltagarnas rätt till integritet och skydd mot olika former av skada (Vetenskapsrådet, 2017). Ett centralt etiskt perspektiv i den här avhandlingen är elevers rätt att uttrycka sin mening i frågor som rör dem själva (UNICEF, 2024). Ett annat etiskt perspektiv av betydelse i den här avhandlingen är den maktobalans som finns mellan intervjuare och elever. I detta avsnitt beskriver jag hur dessa etiska aspekter hanterats.

I studier där barn medverkar är det viktigt att vara medveten om den maktobalans som finns mellan vuxna och barn. I förhållande till barn har vuxna en högre status, vilket medför att det för många barn kan vara svårt att säga emot eller uttrycka tankar som de uppfattar som olämpliga eller oacceptabla (Hill, 2005). Det är därför viktigt att barn inte pressas att vara med i studier vars villkor och följder inte tydliggjorts för dem. För att ge de elever som deltar i den här avhandlingen möjlighet att förstå vad deltagandet innebar och avgöra om de ville vara med eller inte fick eleverna både muntlig och skriftlig information om forskningens syfte och villkor för deltagande (Vetenskapsrådet, 2017). Den muntliga informationen gavs i elevernas klassrum. Eleverna fick vid dessa tillfällen också skriftlig information om respektive delstudie i form av brev som de uppmanades ta hem till sina vårdnadshavare. I breven stod vad forskningen handlade om, att elevernas namn inte skulle avslöjas, att de elever som valde att delta fick avbryta sin medverkan när de ville samt att intervjuerna endast skulle användas i forskningssyfte (Vetenskapsrådet, 2017). De elever som ville vara med i respektive studie ombads också samtycka till deltagande skriftligt. Eftersom samtliga elever är minderåriga uppmanades också deras vårdnadshavare samtycka till deltagande skriftligt. Samtliga elever som deltar i de olika delstudierna och deras vårdnadshavare har gett skriftligt samtycke till

deltagande. Inför varje intervju informerades varje enskild elev ytterligare gång om intervjuernas syfte, att elevernas namn inte skulle avslöjas samt vad intervjuerna skulle användas till. Eleverna fick också möjlighet att avstå att delta, trots att de tidigare samtyckt skriftligt. Ingen elev valde dock detta.

I delstudie 1 gav alla elever i klassen utom en samtycke till deltagande. Av dessa intervjuades dock endast fem. Anledningen till att inte alla elever som samtyckte till att delta intervjuades var en strävan efter att genomföra intervjuerna i så nära anslutning till skrivandet som möjligt. Fem intervjuer var det som hanns med under en dag. För att få en så stor variation av erfarande som möjligt intervjuades både pojkar och flickor, elever i årskurs 4, 5 och 6 samt elever med olika inställning till skrivande. Skrivandet genomfördes på dagens första lektion och intervjuerna tog därefter vid. I delstudie 2 och 3 har samtliga elever som gett samtycke till att delta intervjuats. Detta var möjligt eftersom delstudie 2 och 3 inte riktas mot bestämda skrivuppgifter. Även om en del berättelser efter hand liknade varandra intervjuade jag alla elever som ville vara med för att göra det jag ansåg etiskt riktigt.

För att minska den maktobalans som finns mellan intervjuare och elev är det också viktigt att utforma intervjusituationen på ett sätt som minskar elevernas önskan att vara till lags. Detta kan till exempel ske genom att använda ett vardagligt språk samt sitta i en lämplig position (Hill, 2005). Samtliga intervjuer genomfördes på en lugn plats i närheten av elevernas klassrum under skoltid. För att undvika en förhörsliknande situation satt jag och eleverna antingen bredvid varandra eller snett mitt emot varandra. Under intervjuerna strävade jag efter att använda ett vardagligt språk. I delstudie 1 ställdes till exempel frågan *blev du bättre på något när du skrev*, i delstudie 2 *har du skrivit någon text som du tyckte var rolig att skriva* och i delstudie 3 *kommer du ihåg någon text som du inte tyckte om att skriva*. Inför varje intervju informerades eleverna om att studien inte riktades mot elevernas kunskaper utan i stället mot elevers uppfattningar, upplevelser, inställning till och erfarenhet av skrivande, och att de därför inte kunde svara fel på de frågor jag ställde. De fick också information om att de gärna fick fundera en stund innan de svarade och att de – om de inte visste vad de skulle svara – också fick säga det.

För att skydda elevernas integritet och minska risken för att de utsätts för skada har eleverna garanterats konfidentialitet. Konfidentialitet motsvarar enligt Vetenskapsrådet (2017) ”en mer allmän förpliktelse att inte sprida uppgifter man fått i förtroende och innebär skydd mot att obehöriga får del av uppgifterna” (s. 70). Information om elevernas konfidentialitet har både getts muntligt och skriftligt. Elevernas och vårdnadshavarnas namn, inspelade intervjuer och transkriberade intervjuer förvaras enligt Linköpings Universitets riktlinjer för datahantering. I studierna är elevernas namn utbytta mot pseudonymer.

Förutom ovanstående utgår avhandlingen från elevers rätt att uttrycka sin mening i frågor som rör dem (UNICEF, 2024). Elever betraktas i avhandlingen som centrala aktörer i skolan och som kompetenta personer med kunskap om skolan som social och kulturell praktik, vilket innebär att elevers rätt att uttrycka sin mening om deras situation i skolan är viktig att ta på allvar. Avhandlingen utgår därför från att det är ett etiskt misstag att undvika intervjuer med elever på grund av den maktobalans som finns mellan intervjuare och elev och de svårigheter som detta medför.

Sammanfattning av avhandlingens delstudier

I detta avsnitt sammanfattar jag de tre delstudiernas syfte, metod och resultat. Centrala slutsatser i respektive delstudie presenteras också.

Sammanfattning delstudie 1

I delstudie 1 studeras elevers perspektiv på skrivandets lärandemöjligheter. Studiens övergripande syfte är att bidra med kunskap om elevers erfarande av skrivande som aktivitet för lärande i skolan. Ett delsyfte är att beskriva vad elever erfar att de lär sig när de skriver, ett annat att problematisera elevers arbete med skrivande i skolan med utgångspunkt från elevers erfarande av skrivandets lärandemöjligheter. Metodologiskt är studien inspirerad av fenomenografi och som teoretisk tolkningsram används sociokulturell teori.

Studiens data består av intervjuer med fem elever i årskurs 4, 5 och 6. Eleverna intervjuades i direkt samband med arbete med av fem olika skrivuppgifter, vilket innebär att studien sammanlagt bygger på 25 intervjuer. Skrivuppgifterna utformades med utgångspunkt från fem olika skrivhandlingar i skrivhjulet (Berge, 2005), det vill säga a) värdera, argumentera och övertala, b) reflektera över egna erfarenheter, tankar och känslor, c) komma ihåg, organisera stoff och lära sig något, d) berätta, hitta på och skapa samt e) kommunicera, informera och hålla kontakt med andra. Avsikten med att utforma skrivuppgifter utifrån fem olika skrivhandlingar var att studera elevers erfarande av skrivandets lärandemöjligheter utifrån så många funktioner av skrivande som möjligt.

Resultatet av delstudien presenteras i fyra olika beskrivningskategorier. Dessa benämns *Om mig själv*, *Om vulkaner*, *Att tänka* samt *Textens form*. I beskrivningskategorierna *Om mig själv* och *Om vulkaner* riktas elevernas erfarande mot texters innehåll, i beskrivningskategorin *Att tänka* mot olika handlingar som eleverna utför när de skriver (till exempel fantisera, minnas eller koncentrera sig)

och i beskrivningskategorin *Textens form* mot tekniska aspekter av skrivande.

Ett centralt resultat i delstudien är att de olika beskrivningskategorierna återfinns i olika hög utsträckning i olika skrivuppgifter. Elevernas erfarande riktas mot olika aspekter av skrivande beroende på vilken skrivuppgift de arbetar med.

Tabell 1. Beskrivningskategoriernas fördelning över skrivuppgifter.

Beskrivnings-kategori / Skrivuppgift	Om mig själv	Om vulkaner	Att tänka	Textens form
Värderingar	X		X	X
Ånger	X		X	X
Vulkaner		X	X	X
Sagor			X	X
Brev				X

Beskrivningskategorin *Om mig* själv återfinns i skrivuppgifterna Värderingar och Ånger, beskrivningskategorin *Om vulkaner* i skrivuppgiften Vulkaner, beskrivningskategorin *Att tänka* i skrivuppgifterna Värderingar, Ånger, Vulkaner och Sagor medan beskrivningskategorin *Textens form* återfinns i samtliga skrivuppgifter. Oavsett vilken skrivuppgift elever arbetar med riktas alltså deras erfarande mot tekniska färdigheter, såsom stavning, meningsbyggnad och/eller texters övergripande struktur. För att elever ska erfara texters innehåll som lärandeobjekt framstår instruktioner där elever uppmanas reflektera över något, motivera ett ställningstagande eller göra jämförelser av olika slag vara av betydelse.

Flera elever framstår i studien som osäkra på sitt erfarande. De uttrycker att ”man” lär sig något, att ”man kan” lära sig något eller att de ”kanske” lärde sig något. En del elever funderar också länge innan de svarar. En central slutsats i studien är därför att en del elever är ovana vid att reflektera över varför de skriver, vad de kan lära sig när de skriver och vad skrivande kan användas till. För att fler elever ska erfara skrivandet i skolan som meningsfullt och tillägna sig kunskap om hur skrivande kan användas som aktivitet för lärande av ett ämnesinnehåll argumenterar studien för att utforma undervisning på sätt som stöttar

elevers erfarande i riktning mot texters innehåll. Att få elever att rikta sitt erfarande mot texters form tycks inte vara något större problem.

Sammanfattning delstudie 2

Delstudie 2 handlar om elevers erfarenheter av meningsfullt skrivande i skolan. Delstudiens syfte är att bidra med kunskap om vad som är av betydelse för att elever ska uppleva skrivande som en meningsfull aktivitet och bidra till en diskussion om skolans skrivundervisning. Meningsfullt skrivande motsvarar i studien skrivande som eleverna upplever som roligt, intressant eller viktigt för dem.

Studiens data består av intervjuer med nio elever i årskurs 6. Metodologiskt bygger studien på en socialt inriktad narrativ ansats vilket innebär att fokus riktas mot elevers berättelser om sina erfarenheter av skrivande. Teoretiskt bygger studien på New Literacy studies med särskilt fokus mot literacyhändelser och literacypraktiker.

Resultatet av delstudie 2 presenteras i fyra olika berättelser. I den första berättelsen framstår skrivande som meningsfullt om skrivande ger elever möjlighet att positionera sig som någon som kan mer än andra. Det handlar om att lära sig något som ingen annan kan, presentera detta för klassen och markera sin unika identitet. I den andra berättelsen framstår skrivande som meningsfullt om skrivandet ger elever möjlighet att positionera sig själv som någon som kan lära andra något. För att lyckas med detta är det enligt berättelsen viktigt att välja ett ämne som är intressant, skriva en intressant text och presentera den för andra på ett sätt som gör att innehållet i texten går att förstå. I den tredje berättelsen framstår skrivande som meningsfullt om skrivandet ger elever möjlighet att positionera sig som någon som kan skriva en text som övertygar andra om något. För att kunna skriva en text som håller för andras motargument och övertygar andra framstår det som viktigt att noga reflektera över vad som ska tas med i texten och hur texten ska struktureras. I den fjärde berättelsen framstår skrivandet som meningsfullt om de texter elever skriver ska granskas och bedömas av andra offentligt. Det handlar om att skriva texter som motsvarar klasskamraters och lärares krav och som medför att eleverna kan positionera sig som elever som håller måttet.

Gemensamt för samtliga berättelser är att de handlar om olika typer av faktatexter. Faktatexter är en speciell form av literacies i skolan vilka riktas mot information om ett fenomen av något slag. För att kunna skriva faktatexter behöver elever tillägna sig kunskap om det aktuella fenomenet, till exempel genom att läsa andra texter, vilket innebär att det som sker innan skrivandet är en viktig aspekt av meningsfullt skrivande. Gemensamt för samtliga berättelser är också att skrivandet inte framstår som meningsfullt förrän eleverna ges möjlighet att presentera sina texter för andra. Det är först när skrivandet fyller en funktion för andra som eleverna kan använda skrivande för att positionera sig själv på något sätt. Ett centralt resultat i delstudien är därför att elever upplever skrivande som meningsfullt för dem när de ges möjlighet att använda sitt skrivande i en social situation och där elevernas klasskamrater positioneras som olika typer av mottagare till elevernas texter, det vill säga elever som ska imponeras, lära sig något, övertygas om något eller som granskare av elevers texter. Skrivande framstår alltså inte som meningsfullt i sig, utan först när en serie av literacyhändelser kopplas samman.

Sammanfattning delstudie 3

Den tredje delstudien handlar om elevers motvilja mot skrivande. Syftet med delstudien är att bidra med kunskap om motvilja mot skrivande utifrån elevers perspektiv. Fokus riktas mot frågan:

> Vilka faktorer är enligt elevers berättelser av betydelse för motvilja mot skrivande?

Studiens data omfattar intervjuer med 27 elever i årskurs 5 och 6 från två olika skolor. Som metodologisk utgångspunkt används en narrativ ansats. Resultatet omfattar fem olika berättelser. Tre av dessa berättas av elever som intervjuades enskilt medan två berättas av elever som intervjuades tillsammans. I den första berättelsen riktas elevernas motvilja mot att eleverna inte fick bestämma vad de skulle skriva om. Eleverna tvingades skriva om ett ämne som deras lärare bestämt vilket medförde att eleverna inte fick skriva om något som de tyckte var intressant. I den andra berättelsen riktas elevens motvilja mot att eleven

tvingades anpassa innehållet i en berättelse till lärarens krav på en bestämd handling. Eleven fick inte använda sina egna idéer vilket medförde att elevens flöde hindrades och skrivandet försvårades. I den tredje berättelsen riktas elevers motvilja mot att de krav som deras lärare ställde på deras texter var otydlig och motsägelsefull. Eleverna förstod inte lärarens återkoppling vilket medförde att eleverna fick revidera sina texter flera gånger innan deras lärare var nöjd. I den fjärde berättelsen riktas elevens motvilja mot lärares krav på ämnesspecifika begrepp. De ämnesspecifika begreppen var svåra att förstå vilket medförde att det var svårt för eleven att få ett högt betyg. Den femte och sista berättelsen skiljer sig från de andra då den inte riktas mot lärares krav utan istället mot en elevs egna krav på sitt skrivande – i form av krav på stavning. Eleven positionerar sig i berättelsen som en elev med svårigheter vad gäller stavning och som en elev som inte kan det andra elever kan.

Gemensamt för samtliga berättelser är att elevers motvilja riktas mot krav som ställs på deras skrivande. Fyra berättelser handlar om lärares krav, medan en berättelse handlar om elevers egna krav. I några berättelser riktas elevers motvilja mot de krav som ställs direkt, i andra berättelser riktas elevers motvilja mot de svårigheter som olika krav medför. I den första berättelsen riktas till exempel elevernas motvilja mot lärarens krav på ett bestämt ämne, medan den tredje berättelsen handlar om att eleverna inte får det stöd som de behöver för att kunna hantera de krav som ställs på dem. Gemensamt för de berättelser som riktas mot lärares krav direkt är att eleverna har ett syfte med skrivandet och läraren ett annat. Elevers syfte förefaller till exempel i en berättelse vara att använda skrivande för att lära sig något om ett ämne som de är intresserade av, medan lärares syfte med skrivandet framstår vara att eleverna ska tillägna sig kunskap om texters övergripande struktur och språkliga särdrag. Elevers motvilja mot skrivande kan därmed förstås som en följd av att elevers och lärares diskurser vad gäller skrivande krockar med varandra. Gemensamt för de berättelser där elevers motvilja riktas mot svårigheter som olika krav medför är att eleverna inte får det stöd som de behöver. Elevers motvilja kan i dessa fall ses som en följd av krav som eleverna förväntas kunna hantera på egen hand men som de inte klarar av. Ett stöd som eleverna inte efterfrågar, till exempel i form av berättelsers handling, kan dock också medföra motvilja mot skrivande. Det kan till exempel handla om stöd som hindrar elevens

flöde i skrivandet. En slutsats i delstudien är därför att det behöver finnas en balans mellan lärares stöd och elevers möjligheter att själva utforma sitt skrivande.

Diskussion

Avhandlingen visar att elever riktar fokus mot fyra olika funktioner när de talar om skrivandets lärandemöjligheter, meningsfullt skrivande och motvilja mot skrivande. I detta kapitel beskriver och diskuterar jag dessa. Jag beskriver och diskuterar också hur eleverna upplever de olika funktionerna och vad som är av betydelse för elevernas upplevelser av dem. De fyra funktionerna presenteras och diskuteras både på rubriknivå och fortlöpande i texten, medan elevernas upplevelser samt vad som är av betydelse för elevernas upplevelser endast presenteras och diskuteras i den löpande texten. Avslutningsvis redovisar jag tre poänger som jag menar är centrala i avhandlingen samt några avslutande reflektioner. Jag börjar dock med en kort diskussion om begreppet elevers perspektiv.

Avhandlingen avgränsas till de funktioner som elever riktar fokus mot när de talar om skrivandets lärandemöjligheter, meningsfullt skrivande och motvilja mot skrivande. Om avhandlingen hade riktats mot andra aspekter av skrivande skulle eleverna kunnat tala om andra funktioner. Avhandlingen gör därmed inte anspråk på att beskriva alla funktioner som elever riktar fokus mot när de skriver i skolan.

Elevers perspektiv

Samtliga delstudier i den här avhandlingen riktas mot elevers perspektiv på skrivande i skolan. Elevers perspektiv motsvarar i linje med begreppet barns perspektiv i avhandlingen elevers ”egna erfarenheter, uppfattningar och förståelse av sin omvärld” (Sommer et al., 2011). Fokus riktas inte mot ett barnperspektiv, vilket motsvarar vuxnas förståelse för barns uppfattningar, erfarenheter och handlingar i generella termer (Sommer et al., 2011). En central utgångspunkt i avhandlingen är att elevers upplevelser av skrivande kan variera, vilket innebär att elevers perspektiv ska förstås i plural. Elevers perspektiv motsvarar alltså inte ett perspektiv utan flera olika (Qvarsell, 2003).

Trots att avhandlingen gör anspråk på att beskriva elevers perspektiv på skrivande menar jag att det inte är möjligt att beskriva hur andra människor upplever något till fullo. Avhandlingens resultat ska därför ses som min tolkning av elevers perspektiv på skrivande.

Skriva för att lära sig hantera texters form

En funktion av skrivande som enligt den här avhandlingen är central för elever på mellanstadiet är att skriva för att lära sig hantera texters form. Denna funktion återfinns i samtliga delstudier.

Tidigare forskning (se t. ex. De Smedt et al., 2015; De Abreu Malpique et al., 2022; Schmidt, 2013; Sturk, 2023) visar att en stor del av undervisningen i det ämne som motsvarar ett lands majoritetsspråk riktas mot texters form. Den här avhandlingen visar att elever riktar fokus mot texters form i fler ämnen än så. Både delstudie 1 och delstudie 2 visar till exempel att elever riktar fokus mot texters form när de skriver texter i ämnet NO. Att elever riktar fokus mot texters form när de skriver inom ramen för det ämne som motsvarar ett lands majoritetsspråk är inte förvånande. I nu rådande kursplan för ämnet svenska (Skolverket, 2022) anges att undervisningen i årskurs 4 till 6 ska omfatta stavning, meningsbyggnad, skiljetecken, ordklasser samt strategier för skrivande av olika slags texter. Undervisningen ska med andra ord riktas mot färdighetsdiskursen och genrediskursen (jfr Ivanic, 2004). Att elever riktar fokus mot strategier för skrivande av olika slags texter när de skriver texter i ämnen som NO och SO är inte heller förvånande. Att lära sig ett ämne handlar inte endast om att lära sig ämneskunskaper utan också om att lära sig läsa och skriva texter i ämnet (Gibbons 2018; Liberg et al., 2010). Att elever riktar fokus mot texters form när de skriver texter i ämnen som NO och SO kan dock ses som problematiskt utifrån ett lärandeperspektiv. Flera studier (Staf, 2019; Sturk, 2023; Walldén & Lindh, 2021) visar att skrivande i NO och SO används för att elever ska lära sig ett ämnesinnehåll, vilket innebär att det finns en risk för att lärares avsikt med undervisningen och de sätt som undervisningen utformas på krockar med den funktion av skrivande som eleverna riktar sitt skrivande och sitt fokus mot. Eftersom flera forskare (Doverborg & Pramling, 2000; Hounsell, 2008; Marton & Booth, 2000) menar att elevers erfarande av lärande är av betydelse för deras faktiska lärande kan en krock mellan lärares avsikt med undervisningen, undervisningens utformning och den funktion som elever riktar fokus mot medföra försämrade möjligheter för elever att lära sig ett ämnesinnehåll, få ett högt betyg och lyckas i skolan i stort. Det finns också en risk för att elever som riktar fokus mot texters form oavsett vilket ämne de skriver i inte lär sig vad de kan använda skrivande till

vilket i förlängningen kan försämra deras möjligheter till vidare studier och ett aktivt deltagande i en demokratisk debatt.

Beträffande elevers upplevelser visar den här avhandlingen att skrivande riktat mot texters form kan medföra motvilja mot skrivande. En berättelse i delstudie 3 visar till exempel att svårigheter med stavning kan leda till att elever upplever skrivandet som jobbigt och att de är sämre än andra. De skriver därför så fort som möjligt för att slippa skriva mer (jfr Hawthorne, 2008). En annan berättelse i delstudie 3 visar att skrivande av faktatexter kan medföra att elever upplever skrivandet som tråkigt eftersom faktatexter inte ger elever möjlighet att fantisera. Faktatexter kräver att elever använder en bestämd struktur, fakta från pålitliga källor och skriver saker ”som är sanna”. I en del berättelser framstår alltså elevers motvilja mot skrivande riktat mot texters form bero på svårigheter med skriftspråkliga regler, i andra framstår elevers motvilja bero på att skrivande riktat mot texters form begränsar elevernas frihet och tvingar dem att inrätta sitt skrivande efter ett på förhand bestämt format. Gemensamt för detta är att eleverna inte har några större möjligheter att påverka sitt skrivande. Reglerna är som de är, oavsett om det handlar om regler för stavning eller regler för faktatexters struktur.

För att elever ska kunna hantera de krav som ställs på skrivande i olika situationer behöver de lära sig hantera de krav som ställs på texters form. Skolans undervisning behöver därför riktas mot detta. För att elever inte ska utveckla motvilja mot skrivande kan det dock vara viktigt att identifiera varför en del elever tycks rikta fokus mot texters form oavsett vad de skriver om, vilken typ av text de skriver och vilket ämne skrivandet sker i – och därmed också förstå varför en del elever inte riktar fokus mot funktioner av skrivande som de skulle kunna uppleva som meningsfulla för dem. Barton (2007) menar att människor alltid har ett syfte med det de gör – människor skriver inte för att skriva utan skriver för andra funktioner – men för de elever vars motvilja riktas mot texters form tycks inte skrivandet fylla någon direkt funktion för dem utanför den aktuella skrivsituationen. Den här avhandlingen visar inte varför en del elever främst riktar sitt skrivande mot texters form, men teoretiskt finns det dock flera olika förklaringar. En av dessa är att elever kan uppleva skrivandet som svårt för dem. Det finns en mängd olika regler för texters form som inte är helt logiska och som kräver en hel del

koncentration vilket kan medföra att en del elever inte har energi över till andra aspekter av skrivande. Elevers erfarande riktas mot en aspekt medan andra aspekter läggs i bakgrunden (Marton & Booth, 2000). En annan förklaring kan vara att elever riktar fokus mot den aktivitet som de utför. De erfar att de lär sig det som de gör (jfr Säljö, 2014; 2005). Mycket lärande sker på detta sätt – elever spelar fiol för att lära sig spela fiol, simmar för att lära sig simma och cyklar för att lära sig cykla. En stor del av elevers lärande är med andra ord kontextualiserat. I skolan förväntas dock elever lära sig om Gustav Vasa, magnetism och fotosyntesen genom att läsa och skriva om dessa fenomen – vilket innebär att en stor del av elevers lärande i skolan är dekontextualiserat, det vill säga fristående från den aktivitet som eleverna utför (Säljö, 2014). För att lyckas hantera denna form av lärande behöver elever växla fokus från texters form till texters innehåll. En anledning till att en del studier (Bangert-Drowns et al., 2004) riktade mot skrivande som redskap för lärande av ett ämnesinnehåll i skolans mellanår visar fördelar för en undervisning där skrivande saknas eller endast är en liten del av arbetet kan vara att denna växling inte är självklar för alla elever. En tredje förklaring kan vara att en del av den undervisning som sker i ämnen som NO och SO i linje med genrediskursen riktas mot olika texttypers struktur och språkliga särdrag (Bangert-Drowns et al., 2004; Staf 2019). Flera studier visar också att den återkoppling eleverna får riktas mot texters form även när de skriver för att lära sig ett ämnesinnehåll (Staf, 2019; Tanner, 2014) och att syftet med skrivandet därför inte alltid är tydligt för elever. För att texters form inte ska ta överhand och bli det yttersta målet för elever framstår det som viktigt att lärare inte alltid lägger vikt vid texters form utan istället låter elever skriva riskfritt (jfr Hoewisch, 2001) och att den funktion som undervisningen riktas mot tydligt kommuniceras till eleverna.

Skriva för att lära sig ett ämnesinnehåll

En annan funktion som de elever som deltar i den här avhandlingen riktar fokus mot är att skriva för att lära sig ett ämnesinnehåll. Denna funktion återfinns främst i delstudie 1 men också till viss del i delstudie 2.

Tidigare forskning riktad mot skrivande som aktivitet för lärande av ett ämnesinnehåll visar lite olika resultat. Graham et al. (2020) finner att skrivande medför bättre möjligheter för elever att lära sig ett ämnesinnehåll jämfört med undervisning där skrivande saknas eller endast är en liten del av arbetet oavsett hur gamla eleverna är, vilken form av skrivande som används och vilket ämne skrivandet sker i. Flera studier visar dock att faktorer som skrivuppgifternas längd, metakognitivt tänkande och typ av text är av betydelse för skrivandets lärandemöjligheter. Bangert-Drowns et al. (2004) finner att korta skrivuppgifter ger elever bättre möjligheter att lära sig ett ämnesinnehåll jämfört med långa, Cantrell et al. (2000) visar att skrivuppgifter med inslag av metakognitivt tänkande ger bättre lärandemöjligheter jämfört med skrivuppgifter där detta inslag saknas, Dysthe (1996) finner fördelar för undervisning med inslag av autentiska frågor (det vill säga frågor utan ett svar givet på förhand) medan Graham et al. (2020) visar att skrivande av argumenterande texter medför bättre lärandemöjligheter än andra. Den här avhandlingen visar att alla dessa faktorer är av betydelse för elevers möjligheter att uppleva att de lär sig ett ämnesinnehåll när de skriver. Faktorer av detta slag framstår alltså som viktiga att beakta – både för skrivandets lärandemöjligheter och för elevers upplevelser av skrivandets lärandemöjligheter.

För att argumenterande texter, korta skrivuppgifter och skrivuppgifter med inslag av metakognitivt tänkande ska ge elever möjlighet att erfara att de lär sig ett ämnesinnehåll är enligt den här avhandlingen de literacyhändelser som sker före, under och efter skrivandet av betydelse. Skrivuppgifter där elever uppmanas reflektera över något inför skrivandet eller göra jämförelser mellan tidigare kunskaper och ny information efter skrivandet medför större möjligheter för dem att erfara att de lär sig ett ämnesinnehåll jämfört med andra skrivuppgifter (jfr Cantrell et al., 2000). De literacyhändelser som sker före och efter skrivandet utgör ett kommunikativt stöd (Säljö, 2014) för eleverna som inte endast hjälper dem att skriva utan också erfara att de lär sig ett ämnesinnehåll (jfr också Riley & Reedy, 2005).

Vad gäller elevers upplevelser visar flera berättelser i delstudie 2 att elever kan uppleva skrivande riktat mot lärande av ett ämnesinnehåll som meningsfullt för dem. En berättelse visar till exempel att elever kan uppleva skrivandet som roligt om de får möjlighet att skriva om ett ämne

som är nytt för dem. Det gör inte något om ämnet är svårt, huvudsaken är att de lär sig något nytt. En annan berättelse visar att elever kan uppleva skrivandet som roligt om de får skriva om ett ämne som deras klasskamrater inte kan så mycket om. Det handlar om att välja ett intressant ämne och skriva på ett intressant sätt så att klasskamraterna blir intresserade och lär sig något om ämnet. Det finns dock också berättelser som visar att elever kan uppleva motvilja mot skrivande riktat mot lärande av ett ämnesinnehåll. En berättelse i delstudie 3 visar till exempel att elever kan uppleva skrivandet som tråkigt om de inte får skriva om något som de är intresserade av, flera andra tyder på att elever kan uppleva skrivandet som jobbigt och svårt om de inte förstår varför de ska skriva en text på ett bestämt sätt. I linje med tidigare forskning framstår alltså elevernas intresse för det ämne de skriver om (Hidi & Boscolo, 2006; 2007) samt elevernas upplevelse av skrivandets relevans (Hawthorne, 2008) vara av betydelse. För att elever ska uppleva skrivande riktat mot lärande av ett ämnesinnehåll som meningsfullt för dem är det alltså enligt den här avhandlingen viktigt att skrivandet ger dem möjlighet att lära sig något nytt eller skriva texter som andra kan lära sig något av. Om de inte får skriva om ett ämne som de är intresserade av eller om de inte förstår varför de ska skriva en text på ett bestämt sätt kan de uppleva motvilja mot skrivande.

I motsats till ett flertal studier visar Bangert-Drowns et al. (2004) att undervisning där skrivande används som redskap för lärande inte medför bättre möjligheter för elever i skolans mellanår att lära sig ett ämnesinnehåll jämfört med annan undervisning. Detta kan enligt Bangert-Drowns et al. (2004) bero på att elevers skrivande i skolans mellanår i hög utsträckning riktas mot de krav som ställs på olika typer av texter och att många elever därför har fullt upp med att lära sig hantera texters form. I linje med detta anges det i nu rådande styrdokument (Skolverket, 2022) att undervisningen på mellanstadiet ska omfatta skrivande av olika typer av texter, det vill säga en genrediskurs. Om skrivande är en gynnsam aktivitet för lärande av ett ämnesinnehåll för alla elever på mellanstadiet kan därför diskuteras. Skrivande är en komplex aktivitet och för de elever som brottas med texters form kan det vara svårt att också rikta fokus mot texters innehåll. För att alla elever ska få möjlighet att lära sig använda skrivande som aktivitet för lärande av ett ämnesinnehåll menar jag dock att det är

viktigt att elever så småningom får möjlighet att lägga texters form i bakgrund och texters innehåll i förgrund.

Skriva för att positionera sig själv i förhållande till andra

En tredje funktion som de elever som deltar i den här avhandlingen riktar sitt skrivande mot är social positionering. Elever använder skrivande för att positionera sig själva och skapa en social relation till andra. Denna funktion återfinns främst i delstudie 2 men också till viss del i delstudie 3.

För att elever ska kunna använda skrivande för att positionera sig själv i förhållande till andra är enligt den här avhandlingen de literacyhändelser som sker i relation till skrivandet av betydelse. För att kunna positionera sig själv som en elev som kan mer än andra är det till exempel viktigt att få välja ämne och skriva en text om något som ingen annan kan något om. Det är också viktigt att eleverna får möjlighet att lära sig mer om ämnet (till exempel genom att läsa texter om ämnet) och att de får presentera sina texter för andra. Det är alltså först när flera olika literacyhändelser kopplas samman som elever kan använda skrivande för att positionera sig i förhållande till andra. I linje med diskursen för sociala praktiker (Ivanic, 2004) handlar det om att skriva texter som används och fyller en funktion i en social situation och som motsvarar de krav som ställs i skolans literacypraktik.

Beträffande elevers upplevelser visar samtliga berättelser i delstudie 2 att elever kan uppleva skrivande riktat mot social positionering som meningsfullt för dem. En berättelse visar till exempel att elever kan uppleva skrivandet som intressant om de får skriva en text om något som ingen annan kan något om och använda den för att positionera sig som en unik elev. En annan berättelse visar att elever kan uppleva skrivandet som roligt om de får skriva en argumenterande text och använda den för att positionera sig själv som en elev som kan övertyga andra. En berättelse i delstudie 3 visar dock att den sociala aspekten av skrivande kan medföra motvilja mot skrivande. Svårigheter med stavning kan enligt berättelsen medföra att elever upplever att de inte kan det som de borde kunna i en bestämd årskurs och att de därför positioneras som sämre än andra. Att skriva för att positionera sig själv i förhållande till andra framstår därmed som en riskfylld aktivitet där elevernas sociala

position står på spel. En elev som lyckas med sitt skrivande kan positioneras som duktig medan en elev som inte lyckas skriva texter som motsvarar de krav som ställs riskerar att positioneras som misslyckad. För att elever ska uppleva skrivande riktat mot social positionering som meningsfullt för dem framstår det alltså som viktigt att elever får möjlighet att skriva texter som påverkar andra på något sätt. För elever i svårigheter av olika slag kan dock skrivande riktat mot social positionering medföra motvilja.

I genrediskursen (Ivanic, 2004) kopplas olika typer av texter till förutbestämda funktioner. Berättande texter används för att underhålla andra, beskrivande texter för att ge information om världen och argumenterande texter för att övertyga andra om något (Gibbons, 2018; Liberg et al., 2010). De funktioner som eleverna i den här avhandlingen använder skrivande av olika typer av texter till och de funktioner som de upplever som meningsfulla för dem sammanfaller dock inte alltid med de funktioner som olika typer av texter kopplas till i genrediskursen. Flera berättelser visar visserligen att elever skriver argumenterande texter för att övertyga andra eller beskrivande texter för att ge andra information om något, men den funktion som själva övertygandet eller beskrivandet fyller för eleverna är social. Att övertyga andra eller ge andra information om något framstår i flera berättelser främst som ett steg på vägen som elever använder för att kunna positionera sig själv i förhållande till andra.

Matre (2007) visar att elever kan använda skrivande för att positionera sig själv som elev i förhållande till sin lärare. Den här avhandlingen visar att elever också kan använda skrivande för att positionera sig själv i förhållande till sina klasskamrater. Skrivandet framstår som en central aspekt av det sociala (sam)spel som utvecklas mellan elever i en klass.

Skriva för att prestera texter som motsvarar bestämda krav

En fjärde funktion som flera av de elever som deltar i den här avhandlingen riktar fokus mot är att skriva för att prestera texter som motsvarar bestämda krav. Kraven ställs av eleverna själva, deras klasskamrater eller deras lärare och riktas antingen mot texters form

eller texters innehåll. Det kan till exempel handla om krav på stavning eller krav på ett bestämt ämne. Kraven bygger både på formella och informella föreställningar om vad elever i en viss årskurs bör kunna.

En del av de krav som ställs på elevers skrivande är tydliga. Dessa ställs enligt den här avhandlingen antingen innan eller under skrivandet. Det kan handla om vad eleverna ska skriva om eller hur en berättelse som eleverna börjat på ska fortsätta. Andra krav är otydliga. Dessa ställs efter skrivandet eller så är de underförstådda. Det kan handla om motstridig återkoppling eller outtalade krav vid redovisning av text. För elever gäller det att identifiera de krav som ställs, förstå dem och försöka utforma sitt skrivande efter dem. Både tydliga och otydliga krav medför att elevernas inflytande och makt över sitt skrivande minskar. De otydliga kraven medför dessutom att skrivandet riskerar att ta formen av en gissningslek, vilket i sin tur riskerar att medföra osäkerhet. Eleverna tvingas anpassa sitt skrivande till en form som de kanske inte helt förstår och som de kanske inte heller tycker om.

Samtliga berättelser i delstudie 3 visar att skrivande riktat mot bestämda krav medför motvilja mot skrivande. En berättelse visar till exempel att elever kan uppleva skrivandet som tråkigt om de inte får skriva om ett ämne som de är intresserade av (jfr Hawthorne, 2008; Hidi & Boscolo, 2006; 2007). En annan berättelse visar att elever kan uppleva motvilja mot skrivande om de krav som ställs i den återkoppling som de får är otydlig och motstridig. En berättelse i delstudie 2 visar dock att de krav som ställs på elever vid redovisning av text kan medföra att elever upplever skrivandet som viktigt och meningsfullt. Eleverna anstränger sig mer om de ska använda sina texter i en social situation och visa andra vad de kan. De krav som ställs på elever behöver med andra ord inte endast medföra motvilja utan kan också medföra att elever upplever skrivandet som en meningsfull aktivitet för dem.

Att de krav som ställs på elever kan leda till motvilja mot skrivande beror enligt den här avhandlingen på att kraven medför svårigheter. En berättelse i delstudie 3 visar till exempel att elever kan uppleva skrivandet som tråkigt och svårt om de inte får använda sina egna idéer när de skriver berättelser utan tvingas anpassa sitt skrivande till lärares instruktion. En fråga som kan ställas i relation till detta är dock vad högt ställda krav kan medföra för elevers skrivande – och i förlängningen för elevers upplevelser av skrivande. Krav kan vara svåra att nå och kräva

ansträngning, men det är inte säkert att kraven för den skull är utanför elevernas räckhåll. Flera berättelser i avhandlingen visar att elever anstränger sig mer, och enligt eleverna också skriver bättre texter, när deras klasskamrater eller lärare ställer höga krav på dem. Andra berättelser visar dock att det finns en risk för att elever i det närmaste ger upp om de inte förstår vad som krävs eller om kraven är för svåra för dem. Ett sätt att förstå detta på skulle kunna vara att elevers motvilja inte beror på kraven i sig utan istället på avsaknaden av kommunikativa stöttor (Fischer et al., 2017; Hoewisch, 2001; Thompson, 2012). Höga krav i kombination med tydliga och konstruktiva kommunikativa stöttor skulle kunna medföra att elever får tillgång till strategier för skrivande, vilket i sin tur skulle kunna hjälpa dem att utveckla en högre självtillit. Tidigare studier (Camacho et al., 2020; Hidi & Boscolo, 2006; 2007; Klassen, 2002; Troia et al., 2012) visar att strategier för skrivande och hög självtillit är faktorer av betydelse för elevers motivation och för elevers möjligheter att skriva bra texter. Undervisning riktad mot strategier som elever kan använda när de stöter på svårigheter skulle därför kunna vara ett sätt att hantera och motverka elevers motvilja på.

En del av de krav som ställs på elevers skrivande krockar med den funktion som eleverna riktar sitt skrivande mot. En berättelse i delstudie 3 visar att elever strävar efter att använda skrivande för att lära sig ett ämnesinnehåll medan de krav som ställs på elevernas skrivande antyder att lärarens krav riktas mot faktatexters struktur och språkliga särdrag. För att undvika krockar av detta slag framstår det som viktigt att lärares avsikt med skrivandet är tydligt så att eleverna kan anpassa sitt skrivande efter detta direkt.

Centrala poänger i avhandlingen

Med utgångspunkt från de funktioner som eleverna i den här avhandlingen riktar fokus mot när de talar om skrivandets lärandemöjligheter, meningsfullt skrivande och motvilja mot skrivande drar jag i detta avsnitt tre slutsatser som jag menar är centrala i avhandlingen och viktiga att reflektera över vid utformning av skrivuppgifter. För att tydliggöra dessa slutsatser återupprepar jag en del från de tidigare avsnitten i diskussionen.

En första poäng är att de literacyhändelser som sker i relation till skrivande är av betydelse för de sätt som elever upplever skrivande på. Flera berättelser i delstudie 2 och 3 visar visserligen att skrivande av olika typer av texter är av betydelse för elevers upplevelser (argumenterande texter är till exempel av betydelse för elevers upplevelser av meningsfullt skrivande), men det som framstår vara av störst betydelse är de literacyhändelser som sker före, under och efter skrivandet. Delstudie 1 visar att instruktioner där elever uppmanas reflektera över något eller göra jämförelser av olika slag medför att elever riktar fokus mot texters innehåll, delstudie 2 att elever upplever skrivande som meningsfullt om de ska presentera sina texter för andra medan delstudie 3 visar att de krav som ställs före, under eller efter skrivandet är av betydelse för elevers motvilja mot skrivande. Tidigare forskning visar att faktorer som skrivuppgifters längd (Bangert-Drowns et al., 2004), metakognitivt tänkande (Cantrell et al., 2000) samt autentiska frågor (Dysthe, 1996) är av betydelse för skrivandets lärandemöjligheter, medan den här avhandlingen visar att instruktioner riktade mot faktorer av detta slag är av betydelse för elevers erfarande av skrivandets lärandemöjligheter. Vad gäller meningsfullt skrivande visar tidigare forskning att elevers intresse (Hidi & Boscolo, 2006; 2007), attityder (Ekholm et al., 2018), tillit till sin egen förmåga (Klassen, 2002; Troia et al., 2012) samt den funktion skrivande fyller för elever är av betydelse (Hidi & Boscolo, 2006; 2007). Den här avhandlingen visar att elevers erfarenheter av meningsfullt skrivande är kopplat till elevers möjligheter bestämma vad de ska skriva om samt redovisning av text. Vad gäller motvilja mot skrivande visar tidigare forskning att elevers kunskaper om skrivande (Fischer, 2017; Hawthorne, 2008), de sätt som undervisningen utformas på samt det stöd eleverna får eller inte får (Gardner, 2013; Thompson, 2012) är av betydelse. Den här avhandlingen visar att elevers motvilja kan kopplas till de krav som ställs på deras skrivande samt de svårigheter som dessa krav medför. Motviljan kan alltså kopplas till literacyhändelser som sker före eller efter skrivandet, vilket innebär att motvilja mot skrivande inte framstår som något konstant utan istället som något som går att motverka och förebygga.

En annan poäng är att elevers skrivande riktas mot en mängd olika funktioner och att de krav som ställs på elevers skrivande därför varierar från situation till situation. Tidigare forskning visar att skrivandet i

skolan används för att elever ska lära sig hantera texter form (Schmidt, 2013; Sturk, 2023), lära sig ett ämnesinnehåll (Staf, 2019; Sturk, 2023; Walldén & Lindh, 2021) samt som redskap för bedömning av elevers kunskaper (Svensson, 2014; Teledal, 2016). Skrivandet riktas alltså i huvudsak mot tre olika funktioner. Enligt nu rådande styrdokument (Skolverket, 2022) ska elever i mellanstadiet lära sig skriva olika typer av texter (det vill säga berättande, beskrivande, förklarande, instruerande och argumenterande texter), vilka enligt genrediskursen utmärks av en bestämd struktur, särskilda språkliga drag samt specifika funktioner. Berättande texter riktas till exempel mot funktionen underhålla andra, beskrivande texter mot information om världen och argumenterande texter mot att påverka andra (Gibbons, 2018; Liberg et al., 2010). De elever som deltar i den här avhandlingen använder förutom detta skrivande för att positionera sig i förhållande till andra och för att prestera texter som motsvarar de krav som de själva och andra ställer på dem. Skrivandet riktas alltså mot olika funktioner beroende på syftet med undervisningen, olika typer av texter och eleverna själva. Avhandlingen visar också att den funktion som eleverna riktar fokus mot inte alltid stämmer överens med den funktion som undervisningen riktas mot eller den funktion som olika typer av texter tillskrivs i genrediskursen. En berättelse i delstudie 2 visar visserligen att elever kan använda skrivande av beskrivande texter för att ge andra information om något, en annan att elever kan använda skrivande av argumenterande texter för att övertyga andra, men dessa funktioner framstår i dessa berättelser endast som ett steg på vägen mot det slutliga målet, det vill säga använda skrivande för att positionera sig själv i förhållande till andra. Skrivandet riktas alltså inte alltid mot en funktion i taget utan istället mot flera olika. För elever gäller det att förhålla sig till denna blandning av funktioner, avgöra vilken funktion som är viktigast i den aktuella skrivsituationen samt hantera den på ett bra sätt. Detta framstår som en grannlaga uppgift.

En tredje och sista poäng som jag menar är central i den här avhandlingen är att skrivandet är en del av det sociala (sam)spel som utvecklas mellan elever i en klass. Skrivande framstår som en aktivitet som elever kan använda för att visa vad de kan respektive inte kan och i förlängningen för att positionera sig i förhållande till andra. För att kunna använda skrivande för att positionera sig i förhållande till andra

behöver elever dock inte endast kunskap om texters form och innehåll utan också kunskap om hur skrivandet kan anpassas till de som ska ta del av deras texter. Eleverna behöver med andra ord utveckla ett visst mått av mottagarmedvetenhet. Flera berättelser i den här avhandlingen visar att elever på olika sätt strävar efter att anpassa sitt skrivande till olika mottagare. En berättelse i delstudie 2 visar till exempel att en elev strävar efter att skriva en text om kärnkraft som klasskamraterna tycker är intressant och kan förstå, medan en berättelse i delstudie 3 visar att elever strävar efter att anpassa sitt skrivande efter lärarens instruktioner även när dessa är svåra att förstå. För att lyckas med detta behöver elever kunna granska sitt eget skrivande och sina egna texter på ett kritiskt sätt (jfr Luke & Freebody, 1999). Om elever inte lär sig detta riskerar de att gå förlorande ur det sociala (sam)spel som sker mellan elever i en klass och dessutom misslyckas med sitt skrivande och sitt lärande i skolan.

När de elever som deltar i den här avhandlingen talar om skrivandets lärandemöjligheter, meningsfullt skrivande och motvilja mot skrivande riktar de sammanfattningsvis fokus mot fyra olika funktioner: skriva för att lära sig hantera texters form, skriva för att lära sig ett ämnesinnehåll, skriva för att positionera sig själv i förhållande till andra samt skriva för att prestera texter som motsvarar bestämda krav. Om eleverna talat om andra aspekter av skrivande är det möjligt att de skulle talat om andra funktioner än dessa. Skrivandets lärandemöjligheter och motivation för skrivande är dock aspekter av central betydelse för undervisningen i skolan och elevers lärande vilket innebär att de funktioner som presenteras i diskussionsdelen är viktiga att ta hänsyn till vid utformning av undervisning.

Avslutande reflektioner

I linje med flera forskare (Barton, 2007; Graham et al., 2007; Hidi & Boscolo, 2006; 2007; Troia et al., 2013) utgår den här avhandlingen från att elevers upplevelser av skrivande är av betydelse för de sätt som de hanterar skrivande på. Elever som upplever motivation för skrivande anstränger sig mer och skriver också bättre texter än andra. Skrivuppgifter som elever upplever som meningsfulla för dem är alltså att föredra. En förmåga som dock är mycket viktig för elever att utveckla är att hantera motvilja. Livet i och utanför skolan är inte alltid enkelt, och för att kunna hantera de krav som ställs i olika situationer är det viktigt att skolan ger elever möjlighet att möta och hantera uppgifter som de upplever motvilja mot på kloka sätt istället för att undvika dem. Den här avhandlingen visar att elevers motvilja riktas mot krav som medför svårigheter för dem. Det handlar om krav på ett bestämt ämne, krav på en bestämd handling i berättelser, otydlig återkoppling, krav på bestämda begrepp och krav på texters form. Flera berättelser i delstudie 2 visar dock att svårigheter som eleverna ställs inför inte alltid medför motvilja utan kan istället utmana dem och medföra att de upplever skrivandet som meningsfullt. Gemensamt för dessa berättelser är att eleverna hanterar de svårigheter som de ställs inför för att nå ett mål som är viktigt för dem. Detta visar att ett tydligt mål kan medföra att elever utmanar sig själva och anstränger sig mer för att hantera olika svårigheter än vad de skulle gjort annars, vilket i sin tur kan medföra att de utvecklar strategier för skrivande. I de berättelser som ges som exempel ovan handlar det om att leta efter information i svåra källor respektive inta ett mottagarperspektiv genom att reflektera över vad klasskamraterna kan tänkas fråga. Tidigare forskning (Hidi & Boscolo, 2006; 2007; Klassen, 2002) visar i linje med detta att tillgång till strategier är av betydelse för elevers motivation för skrivande. För att elever ska kunna utveckla strategier för skrivande och hantera skrivuppgifter som utmanar dem visar den här avhandlingen att tydliga kommunikativa stöttor är av betydelse. Delstudie 1 visar att ett kommunikativt stöd i form av jämförelser av olika slag är av betydelse för elevers erfarande av skrivandets lärandemöjligheter, medan delstudie 3 visar att ett otydligt kommunikativt stöd eller stöd som kräver att elever ändrar sina egna planer inte hjälper utan stjälper elever.

I likhet med många andra sammanhang handlar det om att hitta en god balans mellan utmaningar, svårigheter, stöd och upplevelser.

Metoddiskussion

I detta avsnitt diskuteras möjligheter och svårigheter med studier av elevers erfarande, studier av berättelser, intervjuer med elever samt studiens tillförlitlighet.

Att studera erfarande

Att studera människors erfarande medför en del svårigheter. För det första kan det vara svårt att ställa frågor som leder till reflektion kring erfarande. En del deltagare reflekterar kring sitt erfarande mer eller mindre av sig själva medan andra deltagare behöver stöd. Det handlar om att ”frigöra den intervjuades hittills otänkta tankar” (Marton & Booth, 2000, s. 169). Flera av de elever som deltar i delstudie 1 tycks vara ovana vid att reflektera kring lärande. De säger att ”man kan lära sig något” eller att de ”kanske lärde sig något”. Det är möjligt att eleverna inte erfar att de lär sig något när de skriver, men det kan också vara så att de frågor som ställdes inte var tillräckliga för att stötta elevernas reflektioner. Fler frågor, till exempel frågor om svårigheter och hur eleverna hanterade olika svårigheter, skulle eventuellt kunnat stötta elevernas reflekterande än mer.

En annan svårighet i fenomenografiska studier handlar om forskarens möjligheter att beskriva andra människors erfarande. För att kunna beskriva hur deltagare erfar något strävar forskaren under analysen av fenomenografiska studier efter att erfara deltagarnas erfarande (Marton & Booth 2000). I linje med Uljens (1989) utgår jag dock i den här avhandlingen från att det inte är möjligt att erfara andra människors erfarande på ett fullständigt sätt. Delstudiens resultat ska därför ses som min tolkning av elevernas erfarande. För att göra min tolkning så trovärdig som möjligt har jag under analysen av delstudie 1 strävat efter att behålla närhet mellan elevernas formuleringar och teoretiska begrepp. Tre av de fyra beskrivningskategorierna benämns därför med formuleringar som ligger nära elevernas egna. Den fjärde beskrivningskategorin benämns dock med en mer teoretisk formulering, vilket kan ses som problematiskt. För att presentera elevernas erfarande på liknande teoretiska nivåer kopplar jag dock de tre

beskrivningskategorier vars benämningar ligger nära elevernas egna formuleringar till en mer teoretisk nivå i ett sammanfattande avsnitt.

I fenomenografisk forskning är det vanligt att studera människors erfarande i termer av erfarande av fenomen som något (Marton, 2015). I delstudie 1 studeras dock inte vad elever erfar skrivandets lärandemöjligheter som utan istället vilken eller vilka aspekter av lärande som elevers erfarande riktas mot. Centralt i delstudien är därmed erfarandets, och lärandets, intentionalitet. Andra som gjort liknande är till exempel Kilbrink (2008) och Segolsson (2006).

Att studera berättelser

Att studera berättelser medför också en del svårigheter. Berättelsers karaktär i form av en bestämd struktur avgör för det första vad som är möjligt att studera. Viktiga aspekter av det som studeras, men som inte återges i form av berättelser, riskerar att gå förlorade. För det andra kan det vara svårt att avgöra i vilken utsträckning berättelser motsvarar faktiska händelser. Berättare kan glömma bort händelser, välja att inte berätta om känsliga händelser eller överdriva händelser. En tredje svårighet handlar om intervjuarens roll som medskapare till berättelser. För att ge deltagare möjlighet att berätta om händelser av betydelse för det som studeras behöver intervjuare ställa frågor riktade mot det aktuella området, samtidigt som det är viktigt att ge deltagare möjlighet att bestämma vad och hur han eller hon ska berätta. Det handlar om att balansera mellan slutna och öppna frågor på ett konstruktivt och tillåtande sätt. Det kan också vara svårt att få deltagare att berätta om händelser på ett sammanhängande och detaljerat sätt. För en del deltagare kan det vara enklare, och kanske också ofarligare, att tala om något i generella termer istället för att återge specifika händelser och detaljer.

För att inte riskera att gå miste om viktiga aspekter av det som studeras används i den här avhandlingen en relativt bred definition av berättelser. I västerländsk kultur omfattar berättelser ofta händelser, aktörer, någon form av poäng och en sensmoral. I den här avhandlingen motsvarar berättelser avsnitt i intervjuer där elever talar om händelser och deras upplevelser av händelser på ett logiskt och sammanhängande sätt. Den poäng jag är ute efter motsvarar inte den poäng som

traditionellt sätt motsvarar en poäng i berättelser, ofta i form av lösning på ett problem, utan istället vilka faktorer som är av betydelse för elevers upplevelser av skrivande. Dessa faktorer är en del av de händelser, eller aktörer, som eleverna berättar om.

För att kunna säga något om i vilken utsträckning det eleverna i den här avhandlingen berättar för mig motsvarar faktiska händelser är det viktigt att förstå något om de konventioner som berättande bygger på. Förutom ovanstående krav på berättelsers struktur är en viktig konvention vid berättande att tala sanning (Freeman, 2009). I avhandlingen utgår jag från att eleverna strävar efter att göra detta. De kan ha glömt något, valt att inte berätta om något eller överdrivit något, men övergripande betraktar jag dock elevernas berättelser i den här avhandlingen som beskrivningar av händelser så som eleverna minns, upplever och tänker på dem i efterhand. Tillgång till de texter som eleverna skrivit, och som de väljer att tala om, skulle möjligen kunnat bidra till att eleverna kom ihåg fler detaljer, men eftersom flera elever talar om texter som de skrivit en lång tid tidigare var detta inte möjligt. Att eleverna talar om texter som de skrivit tidigare, i några fall ett år tidigare, ser jag som ett tecken på att de väljer att tala om händelser och upplevelser som är av betydelse för dem. Elevers berättelser betraktas inte heller i avhandlingen som objektiva redogörelser för händelser utan istället som socialt och kulturellt förankrade versioner av händelser.

För att ge de elever som deltar i den här avhandlingen möjlighet att berätta om specifika händelser och detaljer av betydelse för meningsfullt skrivande respektive motvilja mot skrivande på ett fritt och uppriktigt sätt bygger intervjuerna både på slutna och öppna frågor. De slutna frågorna användes för att rikta elevernas fokus mot specifika händelser, medan de öppna frågorna användes för att ge eleverna möjlighet att berätta på ett sammanhängande sätt. Fokus har genomgående riktas mot specifika händelser och upplevelser av händelser. För att beskriva på vad sätt jag som intervjuare är medskapare till elevernas berättelser återges i resultatdelen i respektive delstudie både frågor och svar.

Intervjuer med elever

Intervjuer med elever ställer andra krav på forskare jämfört med intervjuer med vuxna. I kraft av att vara vuxen har forskare ett

maktövertag över elever, vilket kan medföra att elever strävar efter att svara ”rätt” på de frågor som ställs (Kvale, 2007). Många elever har inte heller så stor erfarenhet av att beskriva något eller berätta om något vilket kan medföra att elevernas svar blir korta.

I avhandlingen betraktas intervjuer som kommunikativa handlingar där deltagarna i samtalet strävar efter att förstå varandra (Mishler, 1999). Samtalet bygger på deltagarnas föreställningar om vad som är lämpligt att säga och vad de som lyssnar vill höra (Säljö, 2014). För att ge de elever som deltar i den här avhandlingen goda möjligheter att svara uppriktigt på mina frågor gjorde jag på följande sätt. Inför varje intervju berättade jag att undersökningen handlade om elevers upplevelser och tankar om skrivande och att de därför inte kunde svara fel. För att skapa en avslappnad stämning småpratade jag och eleverna en liten stund, bland annat om vad eleverna gjorde på den lektion som de gick ifrån. Under intervjuerna strävade jag efter att ställa en fråga i taget och använda ett vardagligt språk som eleverna lätt skulle kunna förstå (Kvale, 2007). Varje intervju, i samtliga delstudier, började med konkreta frågor om texter som eleverna skrivit tidigare. De reflekterande frågorna, som kanske var svårare att svara på, ställdes under den senare delen av intervjuerna (jfr Marton & Booth, 2000). För att inte skapa en förhörsliknande situation satt jag och eleverna antingen bredvid varandra eller snett mot varandra. Trots detta är det möjligt att flera elever strävade efter att svara ”rätt” på de frågor som jag ställde. Flera formuleringar tyder dock på att eleverna svarade uppriktigt. I delstudie 1 svarade till exempel flera elever att de inte lärde sig något, i delstudie 2 och 3 kommer flera elever inte på någon specifik händelse att berätta om. Vid några tillfällen ifrågasatte också några elever mina frågor.

I delstudie 1 intervjuades samtliga elever enskilt. I delstudie 2 och 3 intervjuades några elever enskilt och några elever tillsammans med en kamrat. Intervjuer med flera elever medför både möjligheter och svårigheter. Enligt Goodson och Sikes (2001) kan intervjuer i grupp medföra att deltagarna inspirerar och kompletterar varandras berättelser vilket i sin tur kan leda till mer nyanserade data. Gruppintervjuer kan också leda till att maktbalansen mellan intervjuare och deltagare minskar eftersom deltagarna kan stötta varandra. Det finns dock en risk för att deltagarna inte berättar allt utan tar en del för givet.

Delstudie 1 bygger på intervjuer med fem elever. Fem elever är ett begränsat urval och intervjuer med fler elever skulle kunna bidra med mer kunskap om elevers erfarande av skrivandets lärandemöjligheter. För att behålla närhet i tid mellan elevernas skrivande och intervjuerna, och ge eleverna möjlighet att komma ihåg vad och hur de skrev, var dock fem intervjuer det jag hann med under en dag. Närheten mellan skrivandet och intervjuerna bidrog dock förhoppningsvis till ett djup i intervjuerna.

Delstudie 2 bygger på intervjuer med nio elever i två olika klasser. Samtliga elever i de båda klasserna tillfrågades om medverkan, men endast nio gav sitt medgivande. Nio elever är ett begränsat antal och intervjuer med fler elever skulle kunna ge fler berättelser om meningsfullt skrivande. Enskilda berättelser kan dock bidra med detaljer som tillsammans ger en rik och fyllig bild av det som studeras vilket i sin tur kan medföra teoretisk kunskap (Riessman 2008). Intervjuer med nio elever betraktas därför i den här avhandlingen som tillräckligt.

Delstudie 3 bygger på 21 intervjuer med 27 elever i årskurs 5 och 6. Samtliga elever i två olika klasser tillfrågades om medverkan och för att göra det jag ansåg etiskt riktigt intervjuades alla dessa. Att 27 elever ville delta i en studie om motvilja mot skrivande men endast nio elever i en studie om meningsfullt skrivande (det vill säga delstudie 2) betraktar jag som ett uttryck för att fler elever har erfarenhet av motvilja mot skrivande jämfört med meningsfullt skrivande – och därmed också mer att säga.

Tillförlitlighet

Eftersom avhandlingen bygger på intervjuer med ett relativt litet antal elever gör avhandlingen inte anspråk på att beskriva alla elevers upplevelser av allt skrivande i skolan. Avhandlingen gör istället anspråk på att belysa några elevers upplevelser av några av de funktioner som skrivandet i skolan kan fylla för dem. För att ge läsare möjlighet att bedöma om avhandlingens resultat kan överföras till elevers upplevelser av skrivande i andra kontexter har jag strävat efter att beskriva de elever som deltog, de skolor eleverna gick i, de skrivuppgifter som eleverna arbetade med, de frågor som jag ställde och de svar eleverna gav så tydligt som möjligt. Jag har med andra ord strävat efter att ge fylliga

beskrivningar av studiens förutsättningar (jfr Geertz, 2008; Guba & Lincoln, 1994; Larsson, 2005). För att stärka avhandlingens pålitlighet (Guba & Lincoln, 1994) presenterar jag i respektive delstudie hur urvalet av deltagare gick till samt hur avhandlingens data samlades in och analyserades. Samtliga delstudier har granskats av andra forskare vid olika tillfällen och på olika sätt.

Elevernas upplevelser av skrivande är i den här avhandlingen förankrade i skolans literacypraktik. Då skolans literacypraktik bygger på formella styrdokument gemensamma för alla skolor i Sverige är det troligt att elever i andra skolor arbetar med skrivuppgifter som liknar de som eleverna i den här avhandlingen talar om och upplever skrivandet på ett liknande sätt. Eftersom skolans literacypraktik också formas av informella föreställningar från aktörer som politiker, föräldrar, lärare och elever är det dock möjligt att andra elever upplever skrivuppgifter av detta slag på andra sätt. Min förhoppning är att beskrivningen av de kontextuella förutsättningarna ska ge läsaren möjlighet att bedöma i vilken utsträckning avhandlingens resultat kan överföras till andra skolors literacypraktiker.

Summary

Introduction

Proficient writing skills are indispensable for individuals to navigate the demands of educational settings, professional environments, and everyday life. In academic contexts, writing serves as a fundamental tool for the acquisition and demonstration of subject knowledge (Bangert-Drowns et al., 2004; Graham et al., 2020). In numerous professions, writing is synonymous with productivity (Brandt, 2015), while in daily life, it functions as a crucial medium for communication and social interaction. This dissertation investigates the writing practices of middle school students, with a particular focus on their perspectives regarding the multifaceted roles that writing fulfills in their educational experiences. A key premise is that students' perceptions and experiences of writing significantly influence their engagement with writing tasks and, consequently, their academic success (Barton, 2007). The current literature on students' perspectives on writing remains limited.

The dissertation comprises three sub-studies. The first sub-study explores students' perceptions of the learning outcomes associated with writing, the second examines students' experiences of meaningful writing, and the third investigates students' experiences of reluctance toward writing. These sub-studies are informed by research questions that emerged during the course of the investigation.

Aim

The primary objective of this dissertation is to contribute to the body of knowledge concerning middle school students' writing practices from their own perspectives. The research addresses the following questions:

1. What functions do students attribute to writing?
2. How do students describe their experiences of these functions?

3. What factors appear to influence students' perceptions of writing in the school context?

The scope of this dissertation is confined to middle school students. This stage is critical, as many students begin to experience self-doubt regarding their writing abilities, which can adversely affect their motivation to write (Klassen, 2002; Licht, 1992). Consequently, middle school represents a pivotal period for fostering writing skills.

The dissertation is delimited to the functions that students emphasize when discussing the educational opportunities afforded by writing, the meaningfulness of writing, and their reluctance toward writing. It does not purport to encompass all the functions that students might associate with writing in the school setting.

Given the focus on students' perspectives, the dissertation does not examine the act of writing itself. Additionally, brief writing tasks, such as short answers to questions or single-sentence notes, are excluded from the analysis.

Theoretical framework

A central premise of the dissertation is that social and cultural contexts play a pivotal role in shaping how students manage and perceive writing in educational settings. Consequently, the theoretical framework incorporates concepts from sociocultural theory and new literacy studies. The first key concept is literacy. Consistent with the perspectives of several scholars (Scribner & Cole, 1981; Säljö, 2014), the dissertation conceptualizes literacy as the management of written language for diverse functions across various contexts. It posits that different situations impose distinct demands on writing, necessitating that students acquire writing skills within specific contextual frameworks (Barton, 2007; Street, 1984).

Another central concept is literacies. This term is employed to underscore that writing is not a monolithic activity but rather a constellation of varied practices (Barton, 2007). The nature of writing is contingent upon the type of text being produced, the intended function of the writing, and the subject matter it addresses. A third pivotal concept is literacy event. Drawing on Barton's (2007) framework, the dissertation defines literacy events as occurrences intrinsically linked to written

language. These events encompass not only the act of writing itself but also the preparatory and subsequent activities associated with it.

A fourth significant concept is literacy practice. Literacy practice refers to the overarching beliefs, norms, and expectations that govern the management of written language, which shape students' writing experiences in school (Barton, 2007; Street, 1984).

In the thesis, Ivanic's (2004) discourses and Luke and Freebody's (1999) families of practices are utilized to explore which aspects of writing students' experiences are directed towards. Ivanic's (2004) discourses reflect the theoretical frameworks that have historically influenced school writing instruction, including the skills discourse, the creativity discourse, the process discourse, the genre discourse, the discourse of social practices, and the sociopolitical discourse. Luke and Freebody (1999) argue that school writing instruction should provide students with opportunities to engage in four different families of practices: the form of texts, the content of texts, the function of texts, and a critical examination of texts. According to these scholars, the integration of all discourses/families of practices is indispensable for the provision of high-quality writing instruction.

Previous research

National research indicates that a substantial portion of writing instruction in the subject of Swedish is oriented towards the structural aspects of texts. For instance, an ethnographic study examining writing practices in grades 3 to 5 (Schmidt, 2013) reveals a predominant focus on various orthographic conventions. Similarly, a quantitative study of writing instruction in grades 4 to 6 (Sturk, 2023) highlights an emphasis on grammar and spelling. International research (cf. De Smedt et al., 2015; Dockrell et al., 2015; de Abreu Malpique et al., 2022) corroborates these findings, suggesting that writing instruction in the majority language of a country predominantly addresses textual form, including spelling, grammar, handwriting, and punctuation.

Conversely, in subjects such as science and social studies, both national and international research demonstrates that writing is employed as a pedagogical tool to facilitate content learning. For example, a quantitative study from Sweden (Sturk, 2023) illustrates that

a significant portion of students' writing in science, social studies, practical-aesthetic subjects, and mathematics is utilized to enhance understanding of the subject matter. International research (Graham et al., 204; Ray et al., 2015; Bañales et al., 2020) further indicates that educators in subjects like language arts, science, and social studies frequently incorporate writing as a means of content learning, with many teachers engaging students in such practices at least monthly. Common writing activities include responding to questions and taking notes from various sources, such as books, films, or lectures.

Additionally, national research (Svensson, 2014; Teledal, 2016) underscores the role of writing as an assessment tool for evaluating students' knowledge across different subjects. Writing is employed both to diagnose students' understanding for ongoing instructional planning and as a basis for summative assessment.

Regarding research on the learning potential provided by writing, prior studies (Graham et al., 2020) demonstrate that writing provides superior opportunities for students to learn subject content compared to other activities, irrespective of students' age, the form of writing employed, or the subject area. Comparative studies on the effects of various writing forms reveal advantages for argumentative texts (Graham et al., 2020), extended writing periods, short writing tasks (Bangert-Drowns et al., 2004), and writing assignments incorporating metacognitive elements (Cantrell et al., 2000). Furthermore, discussions surrounding writing (Dysthe, 1996), the support provided by educators and peers (Klein & Yu, 2013), and reflective practices on learning significantly enhance students' capacity to learn through writing (Mason, 2001).

Research on writing motivation indicates that students with high motivation produce longer texts, texts with superior linguistic form, and more substantive content compared to their peers. Studies examining self-efficacy (Camacho et al., 2020; Klassen, 2002) reveal that students with high self-efficacy generate higher quality texts than those with low self-efficacy, irrespective of age, gender, or prior knowledge. Research focusing on students' interest demonstrates that those with a strong interest in the subject matter achieve better writing outcomes (Hidi & Boscolo, 2006; 2007). Additionally, studies suggest that students who perceive writing as meaningful exhibit greater learning gains. For

instance, Mason and Boscolo (2000) found that students who engage in writing to reason, reflect, and compare — activities perceived as meaningful — learn more effectively.

Research on students with reluctance towards writing highlights the importance of students' knowledge, instructional design, and support from peers and teachers. Fischer et al. (2017) found that reluctance to write decreases when students receive instruction on the form and content of texts. Thompson (2012) observed that collaborative writing reduces students' reluctance, while Hawthorne (2008) identified that students' interest in the subject, their perception of its relevance, and their self-confidence are critical factors.

Methodological framework

Sub-study 1 investigates students' perceptions of their learning outcomes through writing activities. To explore this, I employ a phenomenographic approach (Marton & Booth, 2000; Marton, 1981; Marton, 2015; Uljens, 1989). In alignment with phenomenographic research principles, the sub-study focuses on the variation in students' experiences of a phenomenon (learning) within a specific context (a series of predetermined writing tasks). The concept of "experiencing" is pivotal in phenomenographic research, denoting the simultaneous and focused discernment of something as something (Marton & Booth, 2000). A fundamental premise is that individuals do not perceive all aspects of a phenomenon simultaneously, resulting in inherently partial experiences. Certain aspects are foregrounded, while others remain in the background.

The data collection method utilized is interviews. Five students were each interviewed five times, resulting in a total of 25 interviews. These interviews were conducted individually, immediately following the completion of a writing task. The analysis of the interviews was conducted by examining the similarities and differences in the students' statements regarding learning. The results of this analysis are presented in descriptive categories, which collectively constitute the outcome space of the sub-study Marton & Booth, 2000). This outcome space encapsulates the variation in experiences of the learning opportunities afforded by writing, as evidenced by the data collected in the sub-study.

Sub-study 2 investigates students' experiences of meaningful writing, while Sub-study 3 examines students' experiences of reluctance to write. Both sub-studies employ a socially oriented narrative research methodology (Mishler, 1999; Perez Prieto, 2006; Riessman, 2008) to explore these phenomena. The sub-studies focus on students' narratives about their experiences of meaningful writing and reluctance to write, respectively. In the dissertation, narratives are conceptualized as social constructions embedded within social and cultural contexts Mishler, 1999).

Sub-study 2 is based on seven interviews with nine students, five of whom were interviewed individually and four in pairs. Sub-study 3 is based on 21 interviews with 27 students, with 15 interviewed individually and 12 in pairs.

The interviews were analyzed using thematic narrative analysis (Riessman, 2008; Sørly & Blix, 2017), which entails focusing on variations in the participants' experiences. The analysis concentrated on segments of the interviews that constituted coherent narratives, i.e., segments where events and reflections on events were logically interconnected, forming discernible patterns (cf. Riessman, 2008). To identify variations among the narratives, the identified narratives were compared. Narratives that exhibited significant differences were selected for a positioning analysis. Positioning analysis is employed to understand the function of the narratives for the narrator and the intended message conveyed through the narrative structure (Bamberg, 1997). In Sub-study 2, the analysis examined how students positioned themselves in relation to the events they recounted and how various individuals in the narratives were positioned relative to one another. In Sub-study 3, the analysis focused on how different individuals in the students' narratives were positioned relative to each other, how the students positioned themselves in relation to the interview context, and how they positioned themselves in relation to the literacy practices of the school in question (Bamberg, 1997).

Ethical Considerations

The students participating in this dissertation were provided with both oral and written information regarding the purpose of the sub-studies,

confidentiality, the right to withdraw from participation, and the fact that their statements would be used solely for research and educational purposes (Vetenskapsrådet/Swedish Research Council, 2017). Given that the students were minors, written consent was obtained from both the students and their guardians. Prior to each interview, students were informed that the research aimed to explore their experiences, emphasizing that there were no incorrect answers to the questions posed.

Results

The aim of Sub-study 1 is to elucidate the knowledge students perceive they acquire through writing activities. The findings of Sub-study 1 encompass four distinct descriptive categories: About Myself, About Volcanoes, Thinking, and The Form of the Text. In the categories About Myself and About Volcanoes, students' experiences are oriented towards the content of their texts, indicating that they perceive themselves as learning subject matter. The category Thinking is directed towards various cognitive processes that students perceive they engage in while writing, such as recalling, imagining, or concentrating. The category The Form of the Text addresses the technical dimensions of writing, including orthography, syntax, and the composition of various text genres.

The sub-study underscores the significance of instructional strategies that prompt students to reflect, take a stance, justify their positions, and engage in comparative analysis for them to perceive that they are learning subject matter. Furthermore, the sub-study reveals that many students exhibit uncertainty regarding their experiences. They appear unaccustomed to reflecting on the purpose of their writing and its potential applications. A conclusion drawn from the study is that there is a risk that students who primarily focus on the formal aspects of texts may perceive writing as devoid of meaning.

The aim of Sub-study 2 is to contribute with knowledge of significant factors that make students perceive writing as a meaningful activity. The findings of Sub-study 2 encompass four distinct narratives. These narratives illustrate that students can perceive writing as meaningful if it enables them to position themselves as a knowledgeable student, as a student capable of teaching others, as a student who can persuade others,

and the fourth narrative indicates that students can find writing meaningful if their texts are subject to critical review by others. A central argument in the sub-study is the significance of the social context in which writing occurs for students' experiences. Writing does not appear meaningful to students until they are afforded the opportunity to present their texts to others and utilize them in a functional manner.

Sub-study 3 investigates students' reluctance to write. The aim of the sub-study is to contribute to the understanding of reluctance to write from the students' perspective. The findings are presented through five distinct narratives. The first narrative illustrates that students may experience reluctance to write if they are not allowed to choose their writing topics. In the second narrative, the student's reluctance is directed towards the requirement to conform a story to the teacher's specified plot demands. The third narrative reveals that students' reluctance to write can stem from unclear and contradictory feedback. The fourth narrative indicates that students' reluctance is directed towards teachers' demands for the use of subject-specific terminology, while the fifth and final narrative demonstrates that students' reluctance is directed towards spelling requirements. A common theme across all narratives is that students' reluctance to write is directed towards the external demands imposed on their texts by teachers or others. Thus, the students' reluctance is not towards the act of writing itself, but rather towards the literacy events associated with writing.

Discussion

A function of writing that is central for middle school students, as identified in the dissertation, is the development of skills to manage the form of texts. This finding aligns with both national and international research (De Smedt et al., 2015; De Abreu Malpique et al., 2022; Schmidt, 2013; Sturk, 2023), which indicates that a significant portion of students' writing in the subject corresponding to a country's majority language focuses on textual form. However, this dissertation reveals that students' attention to textual form extends across a broader range of subjects. Given that writing in other subjects is predominantly used to facilitate the learning of subject content (Graham et al., 2014; Staf, 2019; Sturk, 2023; Walldén & Lindh, 2021), this misalignment between

students' focus and instructional design poses a risk. Specifically, students may fail to acquire the expected subject content, thereby hindering their overall academic success.

In terms of students' experiences, the dissertation highlights that an emphasis on textual form can engender a reluctance to write. For instance, a narrative in sub-study 3, illustrates that difficulties with spelling can render writing burdensome for students, while another narrative suggests that the constraints of writing factual texts can make students find the activity boring, as these texts limit students' creative freedom and require adherence to a predetermined format.

The dissertation does not explicate why some students consistently focus on textual form regardless of the subject. Nonetheless, several theoretical explanations are proposed. One explanation is that the complexity of written language rules necessitates significant attention and concentration, which leaves their concentration insufficient for other aspects of writing. Another explanation is that students focus on the actions they are performing, experiencing that they learn through what they do (Säljö, 2005; 2014). A third explanation is that instruction in subjects such as science and social studies emphasizes the structure and linguistic features of various text types (Bangert-Drowns et al., 2004; Staf, 2019). Additionally, several studies (Staf, 2019; Tanner, 2014) indicate that feedback in these subjects often concentrates on textual form, which may obscure the overarching purpose of writing.

Another function of writing that is central for students, according to this dissertation, is writing to learn subject content. Previous research indicates that argumentative texts, descriptive texts (Graham et al. 2020), short writing tasks (Bangert-Drowns et al., 2004), and writing tasks involving metacognitive thinking (Cantrell et al., 2000) are significant for the educational potential of writing. This dissertation demonstrates that these factors are crucial for students' ability to perceive that they are learning subject content through writing. However, for writing to effectively lead to the perception of learning subject content, the literacy events that occur before, during, and after writing are significant. Writing tasks that encourage students to reflect or compare appear to offer greater opportunities for recognizing the educational potential of writing than other types of writing tasks.

Regarding students' experiences of writing aimed at learning subject content, this dissertation reveals that some students find this process meaningful. This is either because they are writing about a topic they are not well-versed in or about something their classmates are unfamiliar with. If students are not allowed to determine the content of their texts or if they do not understand the purpose of writing a particular text or following a specific format, they may develop reluctance to write.

According to Bangert-Drowns et al. (2004), writing does not necessarily provide better opportunities for middle school students to learn subject content compared to other instructional methods. This may be attributed to the fact that many middle school students are preoccupied with mastering the form of texts. Therefore, the efficacy of writing as a tool for learning subject content for all middle school students is debatable. Nonetheless, to ensure that all students benefit from using writing to learn subject content, I argue that it is essential that instruction is designed to allow students to focus on the content of texts rather than their form.

A third function that according to this dissertation is central for students is social positioning. Writing is utilized to position oneself in relation to others and to establish relationships. For students to effectively use writing for this purpose, it is essential that they are permitted to choose their topics, write about subjects that are new to them, and present their texts to others. Consequently, the literacy events that occur before and after writing are of critical importance.

Several narratives demonstrate that students perceive writing aimed at social positioning as meaningful. One narrative illustrates that students may find writing interesting if they get to write about a topic that no one else is familiar with, thereby get possibility to position themselves as unique. Another narrative indicates that students may find writing enjoyable if they get to compose argumentative texts and use them to position themselves as a student who can persuade others. However, difficulties with spelling can lead students to feel that they do not meet the expected standards for their grade level, positioning them as less capable than their peers. Therefore, for students to find writing aimed at social positioning meaningful, it is important that they are given opportunities to write texts that have an impact on others. Nevertheless,

for students facing various challenges, writing aimed at social positioning can result in reluctance.

A fourth function that several students participating in this dissertation focus on is writing to produce texts that meet specific requirements. These requirements are set by the students themselves, their classmates, or their teachers. The requirements pertain either to the form or the content of the texts and are based on both formal and informal expectations of what students at a certain grade level should be able to achieve.

Some of the requirements for students' writing are clear, while others are unclear. According to this dissertation, the clear requirements are set either before or during the writing process, whereas the unclear ones are set after the writing or are implied. Students need to identify, understand, and try to meet these requirements.

All narratives in sub-study 3 indicate that writing aimed at meeting specific requirements leads to reluctance to write. One narrative indicate that students may find writing boring if they are not allowed to write about topics that interest them, while another suggests that students may develop reluctance to write if the feedback they receive is unclear and contradictory. However, a narrative in sub-study 2 shows that the requirements set for students when presenting their texts to others can motivate them to put in more effort, making them perceive writing as important and meaningful.

According to the dissertation, the reluctance to write caused by these requirements is due to the difficulties they entail. Several narratives indicate that students may almost give up if they do not understand what is required or if the requirements are too challenging. However, there are narratives showing that students put in more effort and, according to them, write better texts when their classmates or teachers set high standards.

A significant factor contributing to the reluctance to these requirements is the lack of communicative scaffolding (cf. Fischer et al., 2017; Hoewisch, 2001; Thompson, 2012). High standards combined with clear and constructive communicative scaffolding could provide students with strategies for writing and thereby increase their self-efficacy. Instruction focused on strategies that students can use when

they encounter difficulties might therefore be a way to manage and counteract students' reluctance to write.

Key points

A first point in the dissertation is that the literacy events related to writing significantly influence how students perceive writing. Sub-study 1 demonstrates that instructions prompting students to reflect or make various comparisons lead them to focus on the content of texts. Sub-study 2 indicates that students find writing meaningful when they are required to present their texts to others, while sub-study 3 reveals that the requirements set before, during, or after writing are significant for students' reluctance to write.

A second point is that students' writing serves multiple functions, and the requirements for their writing vary across different contexts. Previous research indicates that students' writing is used for students to learn the form of texts, such as spelling, sentence structure, and punctuation (Schmidt, 2013; Sturk, 2023), to acquire subject content (Staf, 2019; Sturk, 2023; Walldén & Lindh, 2021), and as a tool for assessing students' knowledge (Svensson, 2014; Teledal, 2016). In addition to these functions, the students in this dissertation appear to use writing to position themselves in relation to others. The function that students focus on does not always align with the instructional intent or the function attributed to a specific text type in the genre discourse, necessitating that students navigate multiple functions simultaneously. This is not always easy, as highlighted in the dissertation.

A third and final point central to this dissertation is that writing is integral to the social interaction that develops among students in a classroom setting. To effectively use writing as part of social interaction and to position themselves in relation to others, students need to develop a certain level of audience awareness. This requires students to critically review their own writing (cf. Luke & Freebody, 1999). Without developing a critical perspective, students' risk being disadvantaged in the social dynamics among classmates and failing in their writing and learning in school.

Referenslista

de Abreu Malpique, A., Valcan, D., Pino-Pasternak, D., & Ledger, S. (2023). Teaching writing in primary education (grades 1–6) in Australia: A national survey. *Reading and Writing, 36*(1), 119-145.

Bamberg, M. G. (1997). Positioning between structure and performance. *Journal of Narrative and Life History, 7*(1-4), 335-342.

Bañales, G., Ahumada, S., Graham, S., Puente, A., Guajardo, M., & Muñoz, I. (2020). Teaching writing in grades 4–6 in urban schools in Chile: a national survey. *Reading and Writing, 33*(10), 2661-2696. https://doi.org/10.1007/s11145-020-10055-z

Bangert-Drowns, R. L., Hurley, M. M., & Wilkinson, B. (2004). The effects of school-based writing-to-learn interventions on academic achievement: A meta-analysis. *Review of Educational Research, 74*(1), 29-58. https://doi.org/10.3102/00346543074001029

Barton, D. (2007). *Literacy: An Introduction to the Ecology of Written Language*. Blackwell Publishing.

Berge, K. L. (2005). Skriving som grunnleggende ferdighet og som nasjonal prøve–ideologi og strategier. *Det nye norskfaget*, 161-188.

Boscolo, P., & Carotti, L. (2003). Does writing contribute to improving high school students' approach to literature? *L1-Educational Studies in Language and Literature, 3*(1), 197-224. https://doi.org/10.1023/B:ESLL.0000003685.30925.c4

Boscolo, P., & Mason, L. (2001). Writing to learn, writing to transfer. I G. Rijlaarsdam (Red.), *Writing as a Learning Tool: Integrating Theory and Practice* (s. 83-104). Kluwer Academic Publishers.

Brandt, D. (2015). *The Rise of Writing: Redefining Mass Literacy*. Cambridge University Press.

Bremholm, J., Kabel, K., Liberg, C., & Skar, G. B. (2022). A review of Scandinavian writing research between 2010 and 2020. *Writing & pedagogy, 33*(1-3), 7-49.

Bryman, A. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder* (2 uppl.). Liber.

Camacho, A., Alves, R. A., & Boscolo, P. (2020). Writing motivation in school: A systematic review of empirical research in the early twenty-first century. *Educational Psychology Review, 33*, 213-247. https://doi.org/10.1007/s10648-020-09530-4

Cantrell, R. J., Fusaro, J. A., & Dougherty, E. A. (2000). Exploring the effectiveness of journal writing on learning social studies: A comparative study. *Reading Psychology, 21*(1), 1-11. https://doi.org/10.1080/027027100278310

Daly, J. A. (1978). Writing apprehension and writing competency. *The Journal of Educational Research, 72*(1), 10-14. https://doi.org/10.1080/00220671.1978.10885110

Daly, J. A., & Miller, M. D. (1975). The empirical development of an instrument to measure writing apprehension. *Research in the Teaching of English, 9*(3), 242-249. https://doi.org/10.58680/rte197520067

De Smedt, F., Van Keer, H., & Merchie, E. (2015). Student, teacher and class-level correlates of Flemish late elementary school children's writing performance. *Reading and Writing, 29*, 833-868. https://doi.org/10.1007/s11145-015-9590-z

Dockrell, J. E., Marshall, C. R., & Wyse, D. (2015). Teachers' reported practices for teaching writing in England. *Reading and Writing, 29*, 409-434.

Doverborg, E., & Pramling Samuelsson, I. (2000). *Att förstå barns tankar: metodik för barnintervjuer* (3 uppl.). Liber.

Dysthe, O. (1996). The multivoiced classroom: Interactions of writing and classroom discourse. *Written Communication, 13*(3), 385-425. https://doi.org/10.1177/0741088396013003004

Dysthe, O. (Red.). (2003). *Dialog, samspel och lärande*. Studentlitteratur.

Educational Assessment Research Unit and New Zealand Council for Educational Research. (2012). *National monitoring study of student achievement, English: Writing 2012*. https://www.educationcounts.govt.nz/__data/assets/pdf_file/0008/144377/NMSSA-English-Writing-2012.pdf

Egelström, M. (2019). *Samma lärare–olika praktiker?: en studie av literacy och meningsskapande i grundskolans tidiga ämnesundervisning*. [Doktorsavhandling, Umeå Universitet].

Ekholm, E., Zumbrunn, S., & DeBusk-Lane, M. (2018). Clarifying an elusive construct: A systematic review of writing attitudes. *Educational Psychology Review, 30*, 827-856. https://doi.org/10.1007/s10648-017-9423-5

Englund, T. (Red.). (2004). *Skillnad och konsekvens: mötet lärare-studerande och undervisning som meningserbjudande*. Studentlitteratur.

Faigley, L., Daly, J. A., & Witte, S. P. (1981). The role of writing apprehension in writing performance. *The Journal of Educational Research, 75*(1), 16-21. https://doi.org/10.1080/00220671.1981.10885348

Fischer, L. M., & Meyers, C. (2017). Determining change in students' writing apprehension scores in a writing intensive course: A pre-test, post-test design. *Journal of Agricultural Education, 58*(1), 69-84. https://doi.org/10.5032/jae.2017.01069

Freeman, M. (2009). *Hindsight: The promise and peril of looking backward*. Oxford University Press.

Gardner, P. (2013). Writing in context: Reluctant writers and their writing at home and at school. *English in Australia, 48*(1), 71-81.

Geertz, C. (2008). Thick description: Toward an interpretive theory of culture. I T. Oakes & P. L. Price (Red.), *The cultural geography reader* (s. 41-51). Routledge.

Gibbons, P. (2018). *Stärk språket, stärk lärandet: språk-och kunskapsutvecklande arbetssätt för och med andraspråkselever i klassrummet*. Hallgren & Fallgren.

Graham, S. (2018). A revised writer(s)-within-community model of writing. *Educational Psychologist, 53*(4), 258-279. https://doi.org/10.1080/00461520.2018.1481406

Graham, S., Berninger, V., & Fan, W. (2007). The structural relationship between writing attitude and writing achievement in first and third grade students. *Contemporary educational psychology*, *32*(3), 516-536. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2007.01.002

Graham, S., Capizzi, A., Harris, K. R., Hebert, M., & Morphy, P. (2014). Teaching writing to middle school students: A national survey. *Reading and Writing, 27*(6), 1015-1042. https://doi.org/10.1007/s11145-013-9495-7

Graham, S., & Hebert, M. (2011). Writing to read: A meta-analysis of the impact of writing and writing instruction on reading. *Harvard Educational Review, 81*(4), 710-744. https://doi.org/10.17763/haer.81.4.t2k0m13756113566

Graham, S., Kiuhara, S. A., & MacKay, M. (2020). The effects of writing on learning in science, social studies, and mathematics: A meta-analysis.

Review of Educational Research, 90(2), 179-226. https://doi.org/10.3102/0034654320914744

Goodson, I. (2016). The story of life history. I I. Goodson, A. Antikainen, P. Sikes, & M. Andrews (Red.), *The Routledge international handbook on narrative and life history* (s. 33-43). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315768199

Goodson, I.F. & Sikes, P.J. (2001). *Life history research in educational settings: learning from lives*. Open University Press.

Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. I N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Red.), *Handbook of qualitative research* (2 uppl., s. 163-194). Sage.

Hawthorne, S. (2008). *Engaging reluctant writers: The nature of reluctance to write and the effect of a self-regulation strategy training programme on the engagement and writing performance of reluctant writers in secondary school English*. [Doktorsavhandling, University of Waikato].

Heath, S. B. (1983). *Ways with words: Language, life, and work in communities and classrooms*. Cambridge University.

Hidi, S., & Boscolo, P. (2006). Motivation and writing. I C. A. MacArthur, S. Graham, & J. Fitzgerald (Red.), *Handbook of writing research* (s. 144-157). Guilford Press.

Hidi, S., & Boscolo, P. (2007). The multiple meanings of motivation to write. I S. Hidi & P. Boscolo (Red.), *Writing and motivation* (s. 1-14). Elsevier.

Hill, M. (2005). Ethical considerations in researching children's experiences. I S. Greene & D. Hogan (Red.), *Researching children's experience* (s. 61-86). Sage Publications. https://doi.org/10.4135/9781849209823.n4

Hoewisch, A. (2001). "Do I have to have a princess in my story?": Supporting children's writing of fairytales. *Reading & Writing Quarterly, 17*(4), 249-277. https://doi.org/10.1080/105735601317095025

Holmberg, P., Krogh, E., Nordenstam, A., Penne, S., Skarstein, D., Karlskov Skyggebjerg, A., Tainio, L., & Heilä-Ylikallio, R. (2019). On the emergence of the L1 research field: A comparative study of PhD abstracts in the Nordic countries 2000–2017. *L1 Educational Studies in Languages and Literature*, *19*(5). https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2019.19.01.05

Hounsell, D. (2008). Inlärning och uppsatsskrivande. I F. Marton, D. Hounsell, & N. Entwistle (Red.), *Hur vi lär* (3 uppl., s. 135-151). Studentlitteratur.

Ivanič, R. (2004). Discourses of writing and learning to write. *Language and Education, 18*(3), 220-245. https://doi.org/10.1080/09500780408666877

Kilbrink, N. (2008). *Legorobotar i skolan: Elevers uppfattningar av lärandeobjekt och problemlösningsstrategier*. [Licentiatavhandling, Karlstads universitet].

Klassen, R. (2002). Writing in early adolescence: A review of the role of self-efficacy beliefs. *Educational Psychology Review, 14*(3), 173-203. https://doi.org/10.1023/A:1014626805572

Klein, P. D., & Yu, A. M. (2013). Best practices in writing to learn. I S. Graham, C. A. MacArthur & J. Fitzgerald (Red.), *Best practices in writing instruction* (2 uppl., s. 166-189). Guilford Press.

Kvale, S. (2007). *Doing interviews*. Sage Publications.

Langer, J. A., & Applebee, A. N. (1987). *How writing shapes thinking: A study of teaching and learning*. National Council of Teachers of English.

Larsson, S. (2005). Om kvalitet i kvalitativa studier. *Nordic Studies in Education, 25*(1), 16-35.

Liberg, C., af Geijerstam, Å., & Folkeryd, J. (2010). *Utmana, utforska, utveckla!: Om läs- och skrivprocessen i skolan*. Studentlitteratur.

Licht, B. G. (1992). The achievement-related perceptions of children with learning problems: A developmental analysis. I D. H. Schunk & J. L. Meece (Red.), *Student perceptions in the classroom* (s. 247-264). Erlbaum.

Lipstein, R. L., & Renninger, K. A. (2007). Interest for writing: How teachers can make a difference. *The English Journal, 96*(4), 79-85. https://doi.org/10.2307/30047170

Luke, A., & Freebody, P. (1999). A map of possible practices: Further notes on the four resources model. *Practically primary*, *4*(2), 5-8.

Malmbjer, A. (2012). Elevers skriftbruk i och utanför skolan. I A. Skaftun & S. Matre (Red.), *Skriv! Les!, Artikler fra den første nordiske konferensen om skriving, lesing og literacy, 2012* (s. 15–28). Akademika Forlag.

Marton, F. (1981). Phenomenography—describing conceptions of the world around us. *Instructional Science, 10*(2), 177-200. https://doi.org/10.1007/BF00132516

Marton, F. (2014). *Necessary conditions of learning*. Routledge.
Marton, F., & Booth, S. (2000). *Om lärande*. Studentlitteratur.
Mason, L. (2001). Introducing talk and writing for conceptual change: A classroom study. *Learning and Instruction, 11*(4-5), 305-329. https://doi.org/10.1016/S0959-4752(00)00035-9
Mason, L., & Boscolo, P. (2000). Writing and conceptual change: What changes?. *Instructional Science, 28*(3), 199-226. https://doi.org/10.1023/A:1003854216687
Matre, S. (2007). Elevar og lærar i skriftlege dialogar: brevbøker som arena for utvikling av skriftspråk og identitet. I S. Matre & T. Løkensgard Hoel (Red.). *Skrive for nåtid og framtid 1 Skriving i arbeidsliv og skole*. (s. 192-207). Tapir.
Mishler, E. G. (2004). *Storylines: Craftartists' narratives of identity* (2 uppl.). Harvard University Press.
National Center for Educational Statistics. (2012). *The nation's report card: Writing 2011* (NCES 2012-470). U.S. Department of Education, Institute of Educational Sciences.
Newell, G. E., & Winograd, P. (1989). The effects of writing on learning from expository text. *Written Communication, 6*(2), 196-217. https://doi.org/10.1177/0741088389006002004
Olovsson, T. G. (2015). Changes in the assessment process in Swedish compulsory school classrooms. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 191*, 424-431. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.538
Pajares, F., & Valiante, G. (1997). Influence of self-efficacy on elementary students' writing. *The Journal of Educational Research, 90*(6), 353-360. https://doi.org/10.1080/00220671.1997.10544593
Pérez Prieto, H. (2006). *Historien om räven och andra berättelser: Om klasskamrater och skolan på en liten ort - Ur ett skol- och livsberättelseperspektiv*. Karlstads universitet.
Qvarsell, B. (2003). Barns perspektiv och mänskliga rättigheter: Godhetsmaximering eller kunskapsbildning? *Pedagogisk forskning i Sverige, 8*(1-2), 101-101.
Ray, A. B., Graham, S., Houston, J. D., & Harris, K. R. (2016). Teachers' use of writing to support students' learning in middle school: A national survey in the United States. *Reading and Writing, 29*(6), 1039-1068. https://doi.org/10.1007/s11145-015-9602-z
Riessman, C. K. (2008). *Narrative methods for the human sciences*. Sage.

Riley, J., & Reedy, D. (2005). Developing young children's thinking through learning to write argument. *Journal of Early Childhood Literacy, 5*(1), 29-51. https://doi.org/10.1177/1468798405050593

Schmidt, C. (2013). *Att bli en sån som läser: Barns menings-och identitetsskapande genom texter*. [Doktorsavhandling, Örebro universitet].

Scribner, S., & Cole, M. (1981). *The psychology of literacy*. Harvard University Press. https://doi.org/10.4159/harvard.9780674433014

Segolsson, M. (2006). *Programmeringens intentionala objekt: Nio elevers uppfattningar av programmering*. [Licentiatavhandling, Karlstads universitet].

SFS 2010:800. *Skollag*. https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800

Skolverket. (2008). *Kursplaner och betygskriterier 2000: Reviderad version 2008*. Skolverket.

Skolverket. (2019). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet: Reviderad 2019*. Skolverket.

Skolverket. (2022). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2022* (Upplaga 1). Skolverket.

Skolverket. (2023). *Resultat på de nationella proven i årskurs 3, 6 och 9: Läsåret 2022/23*. Hämtad 2 oktober 2024 från https://www.skolverket.se/getFile?file=12202.

Sommer, D., Samuelsson, I. P., & Hundeide, K. (2011). *Barnperspektiv och barnens perspektiv i teori och praktik*. Liber.

Staf, S. (2019). *Skriva historia. Literacyförväntningar och elevtexter i historieämnet på mellan-och högstadiet*. [Doktorsavhandling, Göteborgs universitet].

Street, B. V. (1984). *Literacy in theory and practice*. Cambridge University Press.

Sturk, E. (2023). The teaching of writing across the curriculum in school years 4-6 in Sweden. *Written Communication, 40*(3), 892-942. https://doi.org/10.1177/07410883231169505

Svensson, T. (2014). *Alexander, Sara och skriften: en skriftbruksetnografisk studie av barn i mellanåren*. [Doktorsavhandling, Örebro universitet].

Säljö, R. (2005). *Lärande och kulturella redskap: om lärprocesser och det kollektiva minnet*. Norstedts akademiska förlag.

Säljö, R. (2014). *Lärande i praktiken: ett sociokulturellt perspektiv* (3. uppl.). Lund: Studentlitteratur.

Sørly, R., & Blix, B. H. (2017). *Fortelling og forskning: Narrativ teori og metode i tverrfaglig perspektiv*. Orkana forlag.

Tanner, M. (2014). *Lärarens väg genom klassrummet: Lärande och skriftspråkande i bänkinteraktioner på mellanstadiet*. [Doktorsavhandling, Karlstads universitet].

Teledahl, A. (2016). *Knowledge and writing in school mathematics: A communicational approach*. [Doktorsavhandling, Örebro universitet].

Thompson, I. (2012). Stimulating reluctant writers: A Vygotskian approach to teaching writing in secondary schools. *English in Education, 46*(1). https://doi.org/10.1111/j.1754-8845.2011.01117.x

Troia, G. A., Shankland, R. K., & Wolbers, K. A. (2012). Motivation research in writing: Theoretical and empirical considerations. *Reading & Writing Quarterly, 28*(1), 5-28. https://doi.org/10.1080/10573569.2012.632729

Troia, G. A., Harbaugh, A. G., Shankland, R. K., Wolbers, K. A., & Lawrence, A. M. (2013). Relationships between writing motivation, writing activity, and writing performance: Effects of grade, sex, and ability. *Reading and Writing*, *26*, 17-44. https://doi.org/10.1007/s11145-012-9379-2

Türkben, T. (2021). The relationship between fifth grade student's writing anxiety and blocking with their written expression skills. *International Online Journal of Education and Teaching, 8*(2), 998-1021.

Uljens, M. (1989). *Fenomenografi: forskning om uppfattningar*. Studentlitteratur.

UNESCO, E. S. (2017). *Reading the past, writing the future: Fifty years of promoting Literacy*. https://doi.org/10.54675/DGPI6272

UNICEF. (2024). *Barnkonventionen*. https://unicef.se/press-och-media/rapporter-och-publikationer/barnkonventionen-fullstandig-version

Vetenskapsrådet. (2017). *God forskningssed*. Vetenskapsrådet.

Walldén, R., & Lindh, C. (2021). Skrivpraktiker i historieämnet: Strukturerat textarbete i undervisning om Vasatiden. *Nordidactica: Journal of Humanities and Social Science Education, 11*(1), 54-79.

Wertsch, J. V. (1998). *Mind as action*. Oxford University Press.

Bilaga 1
Missivbrev Delstudie 2

Hej!

Mitt namn är Magnus Jansson. Jag arbetar som lärare och forskare (doktorand) på lärarutbildningen vid Linköpings universitet. Jag har precis börjat med en undersökning som handlar om elevers skrivande i skolan och jag söker nu efter elever som kan tänka sig att vara med i den. Jag är inte intresserad av vad elever kan eller inte kan, utan istället av vad elever tycker om skrivande i skolan. Det går därför inte att svara fel på de frågor som jag vill ställa.

Alla elever som deltar är anonyma, vilket innebär att jag inte avslöjar namn, klass eller skola på någon elev. Om man som elev skulle ångra sig och inte längre vilja vara med avbryter man sitt deltagande. För att jag ska komma ihåg vad eleverna berättar, kommer jag att spela in samtalen. Efter intervjuerna kommer jag att lyssna på inspelningen och skriva ner det vi säger. Det eleverna berättar kommer endast att användas till undersökningen och allt material som samlas in kommer att förvaras inlåst så att ingen obehörig kan få tag i det.

Eftersom undersökningen riktas mot elever som är yngre än 18 år, behöver jag få målsmans medgivande. Jag ber därför både elev och målsman att fylla i uppgifterna nedan.

[ ] Jag vill vara med i undersökningen

Elevens och målsmans underskrift:

Bilaga 2
Missivbrev Delstudie 3

Hej!
Jag heter Magnus Jansson. Jag arbetar som lärare och forskare på Linköpings universitet. Just nu arbetar jag med en undersökning om mellanstadieelevers inställning till skrivande i skolan. Jag har tidigare arbetar som lärare på mellanstadiet och jag upplevde då att många av mina elever inte tyckte om att skriva. Jag har funderat mycket på vad det kan bero på och nu ska jag försöka ta reda på det. Jag undrar därför om du skulle kunna tänka dig att vara med på en intervju om detta? Om du vill vara med är du helt anonym. Det betyder att jag inte berättar vad du heter eller vilken skola du går i. Om du skulle ändra dig, och inte vilja vara med, får du avbryta intervjun när du vill. För att komma ihåg vad du säger spelar jag in intervjun, men det är bara jag som lyssnar på den. Det du berättar använder jag endast i min undersökning. Om du vill vara med är det viktigt att du skriver ditt namn nedan och tar med lappen till skolan. Det är också viktigt att du visar detta brev för din målsman och att denne också skriver under med sitt namn. Om du eller din målsman undrar över något kan ni ringa eller maila till mig.
Magnus Jansson
Mobil 073 9942558
Mail: magnus.k.jansson@liu.se

Jag vill vara med i undersökningen

Elev

Målsman

Jag vill inte vara med i undersökningen

Elev

Målsman

Delstudier

De till denna avhandling tillhörande delstudier har tagits bort av upphovsrättsliga skäl. För mer information gå till:

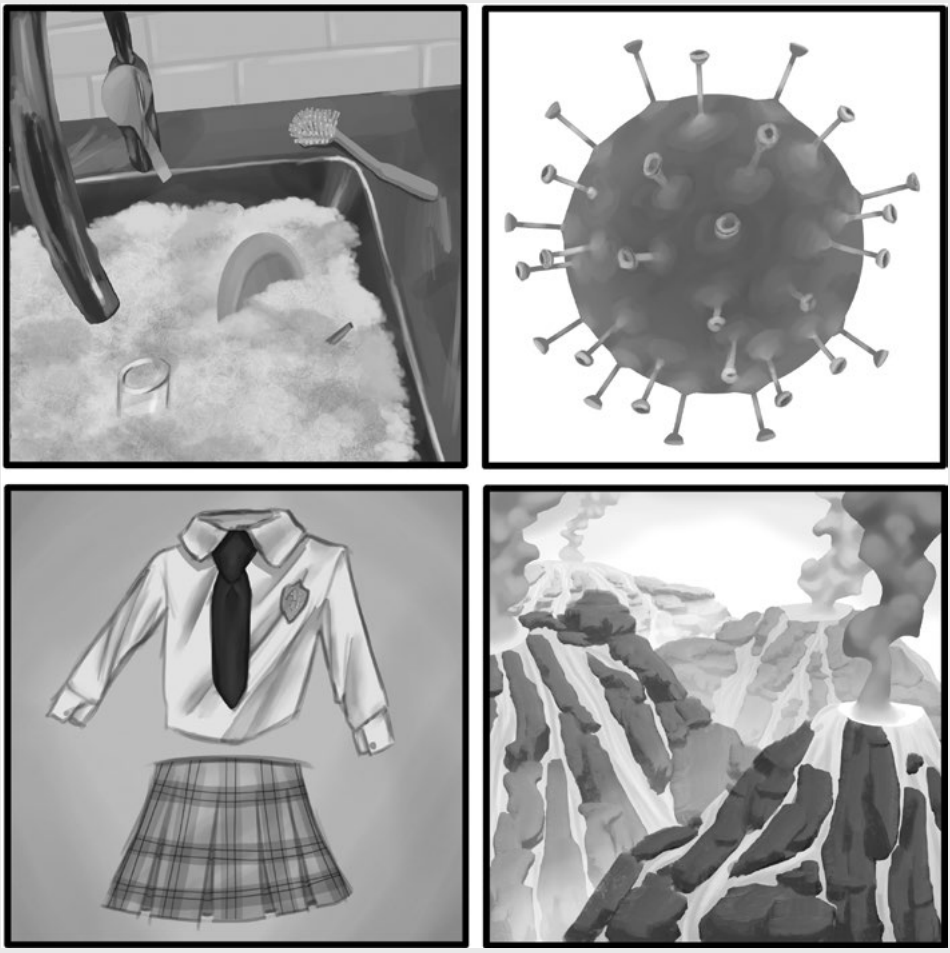
https://doi.org/10.3384/9789180758857

UTBILDNINGSVETENSKAP

Linköping Studies in Behavioural Science No. 261, 2024
Institutionen för beteendevetenskap och lärande

Linköpings Universitet
581 83 Linköping

www.liu.se



LINKÖPINGS UNIVERSITET