



Examensarbete
Avancerad nivå, 30 hp
Självständigt arbete i svenska
Ämneslärarutbildningen, inriktning gymnasienivå

Den reflekterande praktiken

Åtta svensklärare i gymnasiet och deras reflektioner kring skrivundervisning och begreppen *vetenskaplig grund* och *beprövad erfarenhet*

Emma Fäldt och Amalia Santesson

Kurskod: ÄSVM92
Termin: VT 2017
Handledare: Henrik Rahm
Examinator: Marit Julien

Tack!

Vi vill varmt tacka vår handledare Henrik Rahm för hans stöd under uppsatsperioden. Tack Linn, Clara och Rebecca för bra feedback och intressant läsning av era alster under våra gruppträffar. Tack Anders Marklund för den inspiration du givit oss under de föreläsningar som hölls under inledningen av arbetsprocessen. Tack Linnéa Bäckström för att du ställde upp på en provintervju och satte våra tankar i spinn.

Ett stort tack riktas till Ulla Urde för härliga skrivkvällar och mycket givande feedback. Och ett hjärtligt tack även till våra respektive familjer och vänner som stått ut med oss under denna period.

För inspirationen att skriva denna uppsats i Strindbergs anda tackar vi Staffan Larsson för artikeln ”Skrivandets lust och olust” (#doingitlikeStrindberg).

Sist men inte minst tackar vi ödmjukast våra informanter, utan vilka denna uppsats aldrig hade kommit till.

Abstract

När *vetenskaplig grund* och *beprövad erfarenhet* skrivs in som begrepp i läroplanen 2011 betonas vikten av ett samspel mellan teori och praktik. Trots detta finns ingen enhetlig definition av begreppens betydelse eller hur begreppen bör tillämpas.

Uppsatsens syfte är att skapa en djupare förståelse för hur svensklärare reflekterar kring sin praktik genom att undersöka hur lärarna förhåller sig till grundantaganden om skrivande samt begreppen *vetenskaplig grund* och *beprövad erfarenhet*.

Åtta svensklärare i gymnasieskolan har intervjuats. Lärarnas resonemang analyseras utifrån Roz Ivaničs skrivdiskurser och kodas i enlighet med en fenomenologisk analysmetod. Lärarnas möjligheter att agera som *reflekterande praktiker* kopplas till deras skrivdiskurser samt till begreppen *vetenskaplig grund* och *beprövad erfarenhet*.

Slutsatser är att lärarna befinner sig inom mer än en diskurs och att de sällan är medvetna om vilka diskurser de rör sig inom. När lärarnas diskurstillhörigheter utmanas hanteras detta antingen genom att distansera sig från en utmanande diskurs eller genom att närma sig den. Lärarna saknar en entydig uppfattning om vad begreppen *vetenskaplig grund* och *beprövad erfarenhet* innebär eller hur de tar sig uttryck i praktiken. Lärarna har olika möjligheter att reflektera som praktiker, men både individuell och kollektiv reflektion krävs för att uppnå ett samspel mellan teori och praktik.

Nyckelord: *Skrivdiskurser, vetenskaplig grund, beprövad erfarenhet, skrivande, reflekterande praktiker*

Innehåll

1. Inledning	6
1.1 Syfte och frågeställningar	6
1.2 Avgränsningar	7
2. Teoretiska och metodiska utgångspunkter	8
2.1 Ivaničs diskursanalytiska utgångspunkter.....	8
2.2 Val av teori.....	10
2.3 De sex skrivdiskurserna	10
2.3.1 Färdighetsdiskursen.....	11
2.3.2 Kreativitetsdiskursen	12
2.3.3 Processdiskursen	13
2.3.4 Genrediskursen	14
2.3.5 Den sociala praktikens diskurs	15
2.3.6 Den sociopolitiska diskursen.....	16
3. Tidigare forskning.....	18
3.1 Ivaničs skrivdiskurser	18
3.2 Definition av begreppen <i>vetenskaplig grund</i> och <i>beprövad erfarenhet</i>	20
3.3 Forskning om begreppen <i>vetenskaplig grund</i> och <i>beprövad erfarenhet</i>	21
3.4 Läraren som en <i>reflekterande praktiker</i>	24
3.4.1 Schöns begrepp <i>den reflekterande praktikern</i>	24
3.4.1 Andra perspektiv på förhållandet mellan teori och praktik	25
4. Metod och material	30
4.1 Intervjumetod.....	30
4.1.1 Material, urval och bortfall.....	32
4.1.2 Intervjuguide	32
4.2 Metodavgränsningar	32
4.3 Etiska överväganden	33
4.4 Fenomenologisk analysmetod.....	34

5. Analys	37
5.1 Diskursanalys	37
5.1.1 Beskrivning av informanternas diskurser	37
5.1.2 Beskrivning av hur de olika diskurserna framträder i intervjuerna	42
5.1.3 Medvetenhet om diskurstillhörighet	43
5.1.4 Skönlitteraturens roll för skrivandet	46
5.1.5 Texttyper – genrediskurs eller den sociala praktikens diskurs	49
5.1.6 Varför ska vi lära oss att skriva?	52
5.2 Syn på <i>vetenskaplig grund</i> och <i>beprövad erfarenhet</i>	54
5.3 Möjligheten att vara en <i>reflekterande praktiker</i>	60
5.3.1 Externa komplexiteter	60
5.3.2 En förändring kan skönjas	62
6. Diskussion	64
6.1 Diskussion av analys	64
6.2 Diskussion av metod	70
6.3 Vidare forskning	71
Källförteckning	72
Bilaga 1 ”Discourses of writing and learning to write”	75
Bilaga 2 Informationsbrev	76
Bilaga 3 Intervjuguide	77
Bilaga 4 Rutnät över informanternas diskurser	79
Bilaga 5 Kategoriseringsdokument	80

1. Inledning

År 2010 tillkommer en ny formulering i skollagen: ”Utbildningen ska vila på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet” (1 kap. 5§ tredje stycket 2010:800). Året därpå inkluderas formuleringen även i läroplanen. Formuleringen syftar bland annat till att sända signaler till den nya lärarutbildningarna att detta är en viktig kompetens att utveckla hos studenterna (*Promemoria om vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet* 2010:1).

Kontinuerligt under vår lärarutbildning har vi reflekterat kring hur begreppen kommer att ta sig uttryck i våra framtida lärargärningar. Vi har genomgående under utbildningen blivit fostrade till att bli *reflekterande praktiker*. Att reflektera som praktiker innebär att man kan ta intuitiva beslut baserat på en kunskapsbas grundad i både teori och praktik (Schön 2007:46). I vår lärarutbildning har det därmed framhållts som centralt att i samtal kunna reflektera kring vilka grundantaganden om inläring och undervisning vi använder oss av i utformningen av vår undervisning.

För oss har agerandet som *reflekterande praktiker* blivit essensen av begreppen *vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet*. Under våra respektive praktikperioder har dock vi upplevt att detta förhållningssätt inte alltid delas av våra framtida kollegor och att det ses som något som är utmärkande för den lärarutbildning som startades upp 2011. Detta har fått oss att reflektera över vad begreppen betyder för lärare som gått en annan lärarutbildning än vår egna samt hur skolverket avser att begreppen ska tolkas. Det är utifrån dessa funderingar vi valt att skriva denna uppsats.

1.1 Syfte och frågeställningar

Vårt syfte är att skapa en djupare förståelse för hur svensklärare reflekterar kring sin praktik samt att undersöka hur de i sina resonemang förhåller sig till begreppen *vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet*. Målet är att beskriva hur sambandet mellan teori och praktik synliggörs i svensklärares resonemang om sin skrivundervisning, genom att se till vilka skrivdiskurser de befinner sig inom samt till deras uppfattning av begreppen *vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet*. Formuleringen av syftet ledde fram till de tre följande frågeställningar:

- Hur syns Roz Ivaničs skrivdiskurser i lärares resonemang om sin skrivundervisning?
- Hur uppfattar lärare begreppen *vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet* i relation till sin praktik?

- Hur kan begreppet *reflekterande praktiker* hjälpa oss att på ett djupare plan förstå sambandet mellan teori och praktik?

1.2 Avgränsningar

Vi är intresserade av att fånga lärares reflektioner kring den egna undervisningen och på vilka sätt lärare kan vara *reflekterande praktiker*. Det blir därför meningsfullt att dels undersöka inom vilka skrivdiskurser lärare befinner sig och hur medvetna de är om detta, dels hur de förhåller sig till begreppen *vetenskaplig grund* och *beprövad erfarenhet*.

Då vi anser att lärares reflektion är kopplade till deras grundantaganden de har om sin undervisning anser vi det vara relevant att koppla vår undersökning till en viss undervisningsaspekt. Vi har valt att studera skrivande eftersom det är en stor del av både samhällslivet samt undervisningen i högstadie- och gymnasieskolan. Av denna anledning föll det sig därför naturligt att fokusera på svensklärare, eftersom det är i kursplanen för svenska som skrivande uttrycks explicit i mycket hög grad. Vi uppfattar det också som att flera av de övriga lärarna tycker att ansvaret för att lära eleverna utveckla sitt skrivande ligger på svenskläraren. Vi har valt att inte avgränsa uppsatsen till att behandla någon särskild kurs inom svenska då en sådan avgränsning inte tjänar något syfte för vår undersökning.

Vi har även valt att undersöka begreppen *vetenskaplig grund* och *beprövad erfarenhet* då dessa används i styrdokumentet som ett kriterie för hur lärare ska utföra sitt uppdrag. Då begreppens innebörd är otydlig anser vi att dessa är värda att studera närmre. Vi tolkar att begreppen försöker samspelet mellan teori och praktik och anser därför att det är relevant att undersöka begreppen i relation till läraren som *reflekterande praktiker*. Begreppen är även intressanta eftersom formuleringen tillkommit i den nya läroplanen och därmed inte är särskilt väl beforskade. Vi har valt att endast se till denna korta formulering, eftersom uppsatsens storlek gör att vi inte kan se till andra aspekter av läroplanen eller till hela kursplanen i svenska.

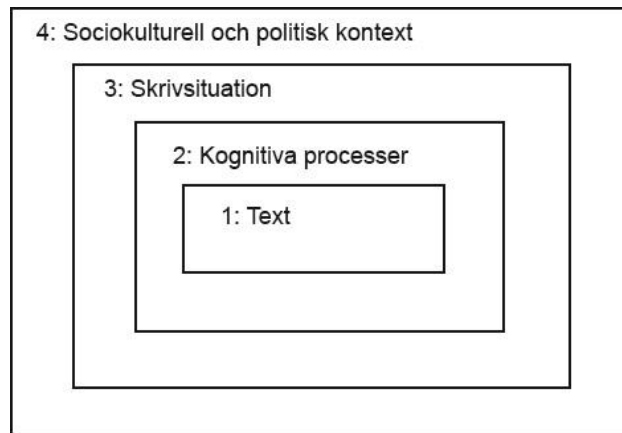
2. Teoretiska och metodiska utgångspunkter

I detta avsnitt kommer Roz Ivaničs diskursiva ramverk att presenteras samt dess teoretiska utgångspunkter. Först presenteras uppsatsens socialkonstruktivistiska utgångspunkt och översiktligt vad diskursteori innebär, sedan redogörs det för diskursteoretikern Faircloughs syn på texten som bestående av flera textlager, vilket är utgångspunkten för Ivaničs ramverk. Därefter, under 2.2, beskrivs kort hur Ivanič gått till väga för att skapa sitt teoretiska ramverk följt av en motivering av varför denna teori valts. Slutligen presenteras de sex skrivdiskurserna under 2.3. Uppsatsen förhåller sig även i stor utsträckning till begreppen *vetenskaplig grund* och *beprövad erfarenhet* samt läraren som *reflekterande praktiker*, vilket också kan argumenteras har en teoretisk karaktär men dessa begrepp har vi valt att definiera och sätt i sitt sammanhang i kapitel 3. Tidigare forskning.

2.1 Ivaničs diskursanalytiska utgångspunkter

I denna uppsats utgår vi ifrån en socialkonstruktivistisk kunskapssyn. Enligt en socialkonstruktivistisk syn kan ingen sann kunskap om världen nås – exempelvis kring vad skrivande faktiskt är – utan all kunskap skapas genom språket (Winther Jørgensen & Phillips 2000:11). All kunskap är således historiskt och kulturellt bunden och skapas genom sociala processer där gemensamma sanningar och referensramar byggs upp (ibid). Dessa referensramar skapas genom en användning av språket eller genom de *diskurser* som används. Något förenklat är diskurs *hur* man pratar om något och vilka maktstrukturer som ligger till grund för detta sätt att prata (Ivanič 2004:222). *Hur* man väljer att prata om något – vilka ord som väljs och vilken betydelse man tillskriver detta – eller vad man *inte* pratar om, är alltså avgörande för vår uppfattning av världen. Alla människor befinner sig således alltid inom någon eller några diskurser.

Ivanič utgår i sin teori från diskursteoretikern Norman Faircloughs studier av text utifrån ett diskursivt perspektiv. Fairclough menar att en text består av flera lager eller dimensioner: "a multi-layered view of language" (Ivanič 2004:222). Ivanič använder denna teori som utgångspunkt för sitt teoretiska ramverk för att illustrera de lager hon anser vara centrala för att identifiera olika skrivdiskurser (se figur 1).



Figur 1 - En mångfacetterad syn på språk (Ivanič 2004:220; egen översättning)

Det innersta lagret består av *text*, den rena språkliga dimensionen av texten. Kring denna kärna finns *den kognitiva processen*, det vill säga det som försiggår i huvudet på den som skapar texten. Nästa lager är den *skrivsituation* texten skapas i. Detta är den tid, plats och kommunikationssituation i vilken texten skapas. Det sista lagret är den *sociokulturella och politiska kontexten*. Det är i detta lager samhällets olika maktstrukturer, normer och diskurser påverkar texten.

Ivanič presenterar i sin artikel *Discourses of Writing and Learning to Write* (2004) sex skrivdiskurser, vilka kopplas till olika pedagogiska traditioner och uppfattningar om text. De sex diskurserna är *färdighetsdiskursen*, *kreativitetsdiskursen*, *processdiskursen*, *genrediskursen*, *den sociala praktikens diskurs* samt *den sociopolitiska diskursen*. Skrivdiskurserna identifieras dels utifrån vilket av lagren i textskapandet som ligger i fokus, dels utifrån hur man inom diskursen ser på *hur text blir till*, *hur vi lär oss skriva* och *varför vi lär oss skriva*¹. De olika diskurserna kopplar Ivanič till olika pedagogiska modeller eller traditioner. En översikt över diskurserna och deras placering beroende på dessa kriterier finns sammanfattade i ett rutnät (se bilaga 1).

Vi har valt att presentera Ivaničs skrivdiskurser integrerat med en fördjupning av de pedagogiska modeller och traditioner som förekommer och utgör diskursen. Ivanič rekommenderar själv läsaren och användaren av hennes ramverk att fördjupa sig i diskurserna genom annan litteratur då hennes fokus ligger på att förklara sitt ramverk snarare än att gå på djupet på de olika pedagogiska traditionerna som utgör en del av diskursen. Vi har därför vid

¹ I Ivaničs rutnät används aspekterna "Beliefs about writing", "Beliefs about learning to write", "Approaches to the teaching of writing" och "Assessment criteria". Vi har valt att dela upp "beliefs about writing" i de två aspekterna *hur en text blir till* och *varför vi lär oss skriva* som i Ivaničs teori ingår där. De andra aspekterna är inte huvudfokus för undersökningen, då de bättre undersöks genom exempelvis observationer, men behandlas i den mån de framkommer i intervjuerna.

presentationen av diskurserna valt att komplettera dessa med annan litteratur för att göra diskurserna tydliga för läsaren och för att placera dem inom en svensk kontext. Ivanič presenterar i sitt ramverk de meningsbärande ordval som är vanligt förekommande i diskursen. Vi har valt att benämna dessa ord som *nyckelord* och presenterar dessa i slutet av varje diskurs utifrån egna översättningar.

2.2 Val av teori

Risken med att använda en teoretisk ram är som alltid vid teorianvändning att det leder till att man på förhand har vissa förväntningar på vårt material (Widerberg 2002:36,187). I mötet med materialet och genom analysen är detta något som behöver uppmärksammas. Vi anser därför att det är bra att motivera vårt val av teori.

Vi har valt att använda oss av Ivaničs ramverk därför att det är specifikt framtaget för att undersöka skrivdiskurser i skolan och i pedagogiska samtal samt anpassat för kvalitativa intervjuer, vilket är den metod vi valt att använda (se 4 Metod och material). Vi anser även att Ivaničs ramverk möjliggör en fördjupad analys av vårt material.

Istället för att använda Ivaničs skrivdiskurser hade en litteraturstudie kunnat genomföras för att kartlägga med vilka olika utgångspunkter man kan undervisa om skrivande. De diskurser som Ivanič tar upp går även att finna i andra forskningsöversikter och går där under benämningar som *modeller* (Mehlum 1995) eller *pedagogiska riktningar* (Blåsjö 2010). Om enbart en forskningsöversikt gjorts hade inte samma möjligheter givits att belysa de diskursiva aspekter, som Ivanič betonar. Mehlums (1995) och Blåsjös (2010) översikter av forskningsfältet saknar den maktdimension Ivanič får med användandet av *diskurser*, och de ger därigenom inte samma möjlighet till analys som Ivaničs ramverk ger. Ramverket förtydligar således även hur dessa diskurser finns kvar och samverkar idag. Ännu en fördel med att använda Ivaničs ramverk är att resultat i högre utsträckning kan jämföras med tidigare forskning som använder sig av samma ramverk (se 3 Tidigare forskning).

2.3 De sex skrivdiskurserna

I detta avsnitt beskrivs de sex skrivdiskurserna. Denna presentation är dels kronologisk utifrån den historiska kontext de uppstår i, dels utifrån hur de relaterar till Faircloughs textlager.

2.3.1 Färdighetsdiskursen

Färdighetsdiskursen beskrivs av Ivanič som den äldsta av de sex diskurserna och hon menar att diskursen genomsyrade skrivundervisningen fram till 1960-talet (2004:227). Den formella färdighetsskrivningen var länge den rådande modellen för grundskolans modersmålsundervisning. Syftet med skrivande i skolan var att lära ut baskunskaperna för skrivande:

[...] majoriteten av befolkningen skulle lära sig ett minimum av de allra nödvändigaste reglerna och normerna i skriftspråkskulturen. I första hand skulle modellen, och de metoder som hörde till den, ta sig an de yttre ramarna – dvs. *rättskrivning*, *litet satslära* och en *läslig handstil*.

(Mehlum 1995:10)

Skrivande är i färdighetsdiskursen förmågan att korrekt kunna följa språklig formalia – skriva ord och meningar som följer gängse språknormer (Ivanič 2004:227). Skrivandet rör sig därför inte utanför *textlagret* och en text blir till genom sammanfogning av ord och meningar. En god text är en text som följer språkets fonologiska och grammatiska regler. Människor lär sig skriva genom att upprepa övningar där de språkliga mönstren övas in. Den traditionella grammatikundervisningen med övningsmeningar är ett exempel på detta. Det som bedöms är hur väl skribenten korrekt följer dessa språkliga mönster som övas in. Rättning av texter blir därför en central metod för att synliggöra när dessa språkregler bryts. I diskursen ser man inget samband mellan läsning och skrivning och alltså saknas resonemang om läsning inom denna diskurs (ibid).

Den kritik som framförallt lyfts mot färdighetsdiskursen är att fokus på språkets formella aspekter fränkopplas textens kommunikativa funktioner och att den ständiga rättningen av elevtexter med fokus på korrekthet har en negativ effekt på elevernas skrivlust (Mehlum 1995:15–16). Kritikerna menar att när språkinläringen bara fokuserar på formalia och kontextlösa övningar lär sig inte eleverna vilken funktion det man övat på i övningshäften har när de ska skriva hela texter. När hela texter skrivs görs detta även som övning av formalia, snarare än av textens kommunikativa aspekter. Detta strikta fokus på korrekthet kan resultera i att elever ger upp skrivandet då de inte lyckas uppfylla kravet på korrekthet. Ivanič poängterar att färdighetsdiskursen idag sällan förekommer ensam, utan i symbios med någon av de andra förekommande diskurserna (Ivanič 2004:228).

Inom färdighetsdiskursen går följande ord att se som nyckelord: språkriktighet, förmåga, rättskrivning, interpunktion, grammatik, korrekt, rätt, riktig, eleverna måste/bör.

2.3.2 Kreativitetsdiskursen

Kravet på skrivkompetens hos befolkningen förändrades i takt med att samhället utvecklades till ett kommunikations- och massutbildningssamhälle och andra grupper än tidigare påbörjade högre studier. Detta ledde i sin tur till att färdighetsdiskursen utmanades, vilket kreativitetsdiskursen, som uppstod på 60- och 70-talet, kan ses som en följd av (Blåsjö 2010:12; Ivanič 2004:229; Mehlum 1995:10). Som en motreaktion mot färdighetsdiskursens regelstyrda skrivande uppmuntrades istället det kreativa eller expressionistiska skrivandet, som till exempel flödesskrivning eller friskskrivning. Eleven skulle uttrycka sig själv och utveckla det egna skrivarjaget utan direkta instruktioner: ”Alla skulle inte stöpas i samma form, utan individen var viktig. Eleverna skulle skriva om sin egen verklighet och ur sin egen fantasi” (Blåsjö 2010:13).

I kreativitetsdiskursen ligger synen på skrivandet nära *textlagret*, men till skillnad från färdighetsdiskursen har fokus hamnat på innehåll och stil, snarare än ett fokus på formella skrivregler och språkriktighet (Ivanič 2004:229). Detta är en del av den kritik som redan lyfts, att färdighetens fokus på korrekthet anses hämmande för elevernas inläring och läslust. Istället anser man inom kreativitetsdiskursen att språkets formalia lärs av eleverna implicit genom att skriva med fokus på mottagare och förståelse. En vanlig metod inom diskursen är arbetet med responsgrupper (att eleverna läser varandras texter och ger respons). Diskursen bygger på romantiska ideal där det skapande jaget står i centrum (Blåsjö 2010:13). Skrivandet ses som en betydelsefull aktivitet i sig själv, och eleverna uppmuntras skriva om sådant som intresserar dem. Skrivandets syfte blir att intressera och underhålla läsaren. Innehållet är i fokus och skribentens personliga röst, inspirerad av skönlitterära uttryck, ska genomsyra skriftspråket (Ivanič 2004:229). I och med det innehållsliga fokus närmar man sig inom kreativitetsdiskursen även *den kognitiva processen* bakom skrivande i valen av stil och att man i sitt skrivande har en tilltänkt läsare som ska underhållas av det skrivna.

Ivanič (2004:230) anser att kreativitetsdiskursen grundar sig i en kärlek för, och uppskattning av, litteratur. Människor lär sig skriva genom att läsa goda exempel av de stora författarna (snarare än av en konsumtion av vardagliga texter som i senare diskurser). Enligt diskursen lär människor sig även att skriva genom att skriva så mycket som möjligt. Vad man skriver är inte det viktiga utan det är kvantiteten som efterfrågas. Det är i relationen mellan läsandet och skrivandet som skrivandet utvecklas. Detta innebär att skrivinläringen är implicit och inte kräver en aktiv lärare som ger instruktioner, förklarar eller gör ett urval (ibid). Kreativitetsdiskursen har kritiserats för att vara kontextlös, flummig och framförallt

för att den inte förbereder eleverna för arbetslivet och den riktiga världen (Ivanič 2004:230). Fokus läggs på det kreativa skrivandet ”och frågan är hur mycket nytta eleverna har av att kunna skriva berättelser när de kommer ut på arbetsmarknaden” (Blåsjö 2010:13).

Inom kreativitetsdiskursen går följande ord att se som nyckelord: kreativt skrivande, skribentens röst, berättelse, intressant innehåll, god språkförmåga.

2.3.3 Processdiskursen

Processdiskursen har sin utgångspunkt i den kognitiva psykologin under 1970-talet, då de mentala processerna bakom skrivandet hamnade i fokus (Ivanič 2004:231). Skrivandet utökades därför till att handla om *den kognitiva process* som omgärdar textskapandet (ibid).

Diskursens fokus ligger på att skapa förståelse för de olika steg som ingår i processen när en text skapas. För att lära sig skriva betonas vikten av att lära sig förstå de olika stegen i textskapandet (ibid). I denna diskurs betonas både de mentala stegen och de mer praktiska stegen i textskapandet. Den praktiska delen av processkrivande har sedan 1980-talet synts allt mer i läroböcker i och med att förberedelse- och bearbetningsstegen i skrivandet i större utsträckning givits emfas (ibid).

Processdiskursen kan i mycket kopplas till *processkrivande* och *responsgrupper* som pedagogisk modell även om denna metod även kan ingå i kreativitetsdiskursen (ibid). Metoden uppstod delvis som en kritik mot färdighetsdiskursen. Kritiken består i att den text som bedöms inom färdighetsdiskursen egentligen är att se som ett utkast, då tid inte ges till för- och efterarbete. Inom processdiskursen menar man istället att skolan måste ta hänsyn till detta för- och efterarbete, som mer erfarna skribenter använder sig av vid skrivandet (Strömquist 2007:18). I denna arbetsgång finns alltid vissa moment med, med olika grad av avgränsning ifrån varandra (vanligtvis flyter de ihop). Dessa moment är: analys, samling av material, sovring, strukturering, formulering och bearbetning (a.a:29).

Diskursen kan ses som en vidareutveckling av kreativitetsdiskursen. Strömquist framhåller att det skett en ”intresseförskjutning inom det processorienterade tänkandet: idag fokuseras skrivandets betydelse inte bara för kreativt skapande [...] utan kanske mer för tänkande och inläring” (2007:7) Denna intresseförskjutning är så pass stor att Ivanič menar att det skapar en ny diskurs. En av de aspekter som påverkas mest av förskjutningen är att processdiskursen förutsätter en lärare som explicit lär ut skrivandets olika steg, snarare än det implicita lärandet som är typiskt för kreativitetsdiskursen (Ivanič 2004:231).

Processkrivande som pedagogisk metod har mötts av en del kritik. Bland annat kritiserar fokus på processen snarare än på produkten (Blåsjö 2010:13; Ivanič 2004:232).

Detta ger bland annat konsekvenser vid bedömningen av texter, eftersom det kan vara svårt att avgöra om det är processen eller slutprodukten som ska ligga till grund för bedömningen (Ivanič 2004:231).

Blåsjö (2010) lyfter fram att processkrivande förekommer hos flera inflytelserika nordiska forskare såsom Martin Nystrand och Torlaug Løkensgaard Hoel, men att det inte riktigt fått ett genomslag i det svenska skolsystemet (a.a:14). En förklaring som lyfts fram är att både lärare och elever saknar verktyg för att ge konstruktiv respons. Detta är en annan del av processkrivandet som mött mycket kritik bland annat av Sydneyskolan som presenteras i nästa avsnitt. Sydneyskolans kritik mot *processkrivande* hör dock enligt Ivanič mer till kritiken mot kreativitetsdiskursen snarare än processdiskursen (Ivanič 2004:232).

Inom processdiskursen går följande ord att se som nyckelord: planera, utkast, respons, omarbeta, samarbeta, redigera, arbetsprocess.

2.3.4 Genrediskursen

Genrediskursen har sin grund i Sydneyskolan som växte fram i Australien under sent 1980-tal och tidigt 1990-tal. Diskursen är till viss del en reaktion på kreativitetsdiskursen eller ”progressivismen som förespråkade individuell kreativitet och motsatte sig direkta instruktioner” (Rose & Martin 2013:15). Genrediskursens förespråkare kritiserar att kunskapen om hur en text ska se ut, och hur olika texter skiljer sig från varandra, ska komma inifrån eleven och framhåller att vad som förväntas av en text är beroende av den sociala kontext i vilken texten skapas. Behovet att explicit lära ut detta har inte funnits tidigare, eftersom man utgått från ”den välutbildade medelklassens förutsättningar” och det faktum att dessa elever ansetts ha med sig denna kontextuella kunskap in i skolan (a.a:35). I takt med att Australien fick en större andel utrikesfödda medborgare från icke-engelsktalande miljöer och från en annan kulturell kontext, synliggjordes ett behov av en skrivpedagogik som explicit kunde lära ut dessa textuella mönster som var grundläggande för att hjälpa alla elever att nå målen för skrivande (a.a:14).

I genrepedagogiken är *texten* beroende av *skrivsituationen*. Det är textens syfte och funktion som avgör vilken genre den ingår i. I Genrepedagogiken delas de olika genrerna upp utifrån särskiljande drag som utgår från det syfte texten har, exempelvis om texten är argumenterande eller utredande (Holmberg, 2008:2). Vad som är unikt för varje genre kan beskrivas genom *betydelsemönster* i texten på alla textnivåer (Rose & Martin 2013:35). Eleverna lär sig skriva genom att läraren synliggör dessa typiska drag eller betydelsemönster. Begrepp för att kunna diskutera dessa betydelsemönsters specifika egenskaper hämtas från

den systematisk-funktionella grammatiken. Denna ”är en grammatik som inte bara beskriver språkssystemet, utan ser till språkets sociala men även kognitiva funktion”(Blåsjö 2010:14). Grammatiska begrepp och språkliga egenskaper är något som behöver läras ut explicit till eleverna (Ivanič 2004:233). På så vis är även *textlagret* aktuellt inom diskursens syn på text.

En vanligt förekommande pedagogisk modell inom diskursen är den så kallade ”cirkelmodellen”. Modellen framkom i Sydneyskolans forskningsprojekt *Reading to learn* (Rose & Martin 2013:346). Fokus i modellen ligger på relationen mellan läsning och skrivning. Modellen går ut på att eleverna först samlar kunskaper inom det område de ska skriva, och sedan studerar man gemensamt utvalda exempeltexter. Lärare och elever skriver sedan gemensamt en text som följer *betydelsemönstren*, och slutligen skriver eleverna en individuell text.

Vad som utgör en god text inom genrepdagogen är inte att den är korrekt skriven eller intresseväckande utan snarare att den är anpassad efter syfte och följer genrens *betydelsemönster*. Här går att finna likheter med den problematik som finns inom processdiskursen kring vad som ska bedömas. Är det hur väl eleven lyckats hålla sig till instruktionerna och det typiska för genren som ska bedömas? Är att hålla sig till genrens normer detsamma som att uppnå kvalitet? Den främsta kritiken mot *genrepdagogen* är att den ger en falsk och förenklad bild av olika texttypers egenskaper och tvingar dessa att underkasta sig *betydelsemönster* och grammatiska specifikationer (Ivanič 2004:234).

Inom genrediskursen går följande ord att se som nyckelord: beskrivande text, argumenterande text, förklaring, ställningstagande, instruktion, funktionell grammatik.

2.3.5 Den sociala praktikens diskurs

I likhet med genrepdagogen intresserar sig den sociala praktikens diskurs för olika genrer eller texttyper. Skillnaden mellan de två diskurserna är att man anser att ”[...] the text and the processes of composing it are inextricable from the whole complex social interaction which makes up the communicative event in which they are situated, and meaning is bound up with social purposes for writing” (Ivanič 2004:234). Detta blir därför ett svar på kritiken om att genrepdagogens texter blir allt för dekontextualiserade. Istället ges i den sociala praktikens diskurs absolut makt till *skrivsituationen*. Man menar att inga på förhand givna *betydelsemönster* går att finna i texterna därför att det är först i behovet, i den praktiska kontexten, som texten skapas. Textens syfte är att effektivt nå de sociala mål texten har, och skrivandet i sig blir på så vis bara ett sätt att uppnå dessa mål. Exempelvis existerar bara en polisrapport eller ett matrecept som texttyp utifrån den funktion denna texttyp fyller i den

reella kontext där den skapas. Vilka egenskaper som är typiska för denna texttyp styrs av vad som är mest effektivt för att uppnå textens sociala mål (a.a:235). Begreppen genre och texttyp har olika betydelser i de olika diskurserna. I uppsatsen används hädanefter bara begreppet texttyp eller olika typer av texter då det är dessa formuleringar som används i läroplanerna².

Den sociala praktikens diskurs har inte en lika tydlig koppling till undervisning som de övriga diskurserna, utan syftar snarare på skrivande i en större kontext. Dessutom har läraren inte en särskilt explicit roll i processen, eftersom "learning happens implicitly through purposeful participation, not through instruction" (Ivanič 2004:235). På grund av lärarens implicita roll kan det ofta vara svårt att koppla denna diskurs till en klassrumskontext. Ett exempel på denna problematik är att ett av förhållningssätten inom den sociala praktikens diskurs bygger på uppfattningen att man endast kan lära sig att skriva i en riktig social kontext där behovet av en text finns. Om detta resonemang dras till sin spets innebär det att man för att lära sig skriva tidningsartiklar behöver infinna sig på en riktig tidningsredaktion och skriva för en riktig tidning.

Emellertid finns det några pedagogiska förhållningssätt inom diskursen som tydligare går att anknyta till skolvardagen. Ett sådant förhållningssätt utgår ifrån att eleverna lär sig urskönja texttypers särskiljande drag genom att komma i kontakt med verkliga texter av texttypen ifråga vid flera tillfällen och genom analys synliggöra vilka val skribenten gör och för vilket syfte. Andra metoder som används och stämmer överens med diskursen är skapandet av olika skrivsituationer i klassrummet som skapar behovet av en viss typ av text. Exempel på detta är experiment och undersökningar. Texten blir här ett medel för eleven att förklara sin tankegång eller redovisa sina resultat. Det centrala bedömningskriteriet för diskursen är hur effektiv texten är för att uppfylla sitt syfte (Ivanič 2004:237).

Inom den sociala praktikens diskurs går följande ord att se som nyckelord: meningsfull kommunikation, effektiv, funktionell. learning by doing, behov.

2.3.6 Den sociopolitiska diskursen

Den sociala praktikens diskurs är nära relaterad till den sociopolitiska. Som namnet antyder har dock den senare ett starkare politiskt fokus. Diskursen lyfter textens viktigaste dimension till *den sociokulturella och politiska kontexten*. Texter ses som socialt konstruerade i en viss

² "Termerna genre och texttyp har speciella betydelser inom språk- och litteraturvetenskap. I ämnesplanen för svenska används termen genre endast om de litteraturvetenskapliga genrerna prosa, poesi och dramatik. I övrigt används genomgående termen texttyp i den mer övergripande och allmänna betydelsen 'typ av text'." (*Alla kommentarer* u.å:4).

historisk och kulturell kontext. Texter har även konsekvenser för vilka vi uppfattar oss själva vara – de skapar identitet och upprätthåller olika maktstrukturer i samhället. Detta gör att skrivandet har ”consequences for the identity of the writer who is represented in the writing” (Ivanič 2004:238). Dessa maktstrukturer som upprätthålls av vårt skrivande är även föränderliga och kan utmanas. Inom diskursen finns det en öppenhet för språkförändringen och utmaning av exempelvis texttyper. Denna önskan att utmana och synliggöra maktstrukturerna bakom texter bidrar till att i viss mån göra diskursen politiskt laddad. Genom att ställa kritiska frågor till texten synliggörs strukturerna och kan utmanas. Exempelvis kan frågor ställas kring vad som utgör en god text eller vilka maktstrukturer som upprätthålls genom språkliga normer.

Människor lär sig skriva genom att förstå varför olika texter är som de är och vilka normer och strukturer som detta grundar sig i. Här går att urskönja vissa likheter med den sociala praktikens diskurs, men inom den sociopolitiska diskursen synliggörs även olika texters historiska och politiska faktorer (Ivanič 2004:238). Det är inom denna diskurs diskursteorin själv befinner sig. Alltså befinner sig Ivanič men också denna uppsats inom denna diskurs. Exempel på olika sätt att undervisa inom diskursen är diskursanalyser samt explicit undervisning i vilka strukturer som reproduceras genom användningen av olika språkbruk och texttyper. Hur man inom diskursen ska bedöma texter blir problematiskt då själva idén att ge någon makt att bestämma över vad som är en god text ska synliggöras och utmanas. Ett ansvarstagande och medvetet användande av skrivande som politiskt maktmedel skulle dock kunna ses det önskade resultatet av skrivundervisning (a.a:239).

Inom den sociopolitiska diskursen går följande ord att se som nyckelord: meningsfull kommunikation, diskurs, kritisk analys och makt.

3. Tidigare forskning

I denna del av uppsatsen presenteras den tidigare forskning som berör områden som relateras till vår undersökning.³ Först presenteras sådan forskning som bedrivits utifrån Ivaničs teoriram (3.1), därefter definieras begreppen *vetenskaplig grund* och *beprövad erfarenhet* (3.2). Vidare presenteras forskning som berör begreppen *vetenskaplig grund* och *beprövad erfarenhet* (3.3). Kapitlet avslutas med sådan forskning som behandlar tanken om *läraren som en reflekterande praktiker* (3.4).

3.1 Ivaničs skrivdiskurser

Användningen av Ivaničs skrivdiskurser i en svensk kontext är knapp. Den forskning som bedrivits består till största del av examensarbeten från olika typer av pedagogiska utbildningar. I denna del lyfts fem studier, som på olika vis använder sig av Roz Ivaničs ramverk som utgångspunkt för sina undersökningar.

Bitte Wilhelmsson Ramshage (2009) och Pamela Strang (2010) har bidragit till fältet genom att undersöka vilka av Ivaničs diskurser som är framträdande i de svenska styrdokumenterna. Då båda undersökningarna är genomförda 2009 är det den föregående läroplanerna som undersöks. Wilhelmsson Ramshage relaterar även sin undersökning till den nya läroplanen som fanns att tillgå vid undersökningens genomförande och sätter dessa i relation till sitt resultat.

Strang (2010) undersöker kursplanerna för Svenska A och finner att genrediskursen, kreativitetsdiskursen, processdiskursen och färdighetsdiskursen förekommer i kursplanen för Svenska A samt att färdighetsdiskursen är den mest premierade av dessa. Detta är för att färdighetsdiskursen framförallt syns i betygskriterierna och även har ett eget stycke i kursplanen. Vilken skrivdiskurs av de andra tre som premieras därefter ”blir godtyckligt att försöka utröna” anser Strang (2010:33) men uppmärksammar att processdiskursen och kreativitetsdiskursen förekommer i betygskriterierna först på de högre nivåerna och det kan därmed tolkas som att dessa anses vara svårare att behärska än exempelvis genrediskursen. Strang poängterar också att kursplanen för Svenska A saknar ett sociopolitiskt perspektiv och att även den sociala praktikens diskurs är i mycket frånvarande. (a.a:37)

Wilhelmsson Ramshage använder samma teori och analysramar som Strang men undersöker styrdokumentet för grundskolan. Undersökningen skiljer sig därför åt på två

³ Vi avser inte kartlägga all den forskning som gjorts på området utan fokuserar på en svensk kontext och på sådan forskning som går att relatera till vårt material.

viktiga punkter – dels vilken skolform dokumenten berör och dels genom att hon undersöker styrdokumentet som helhet och inte bara kursplanerna. Wilhelmsson Ramshages resultat visar att alla diskurser förekommer i någon mån i styrdokumentet. Hon betonar att processdiskursen är dominerande i de formuleringar som handlar om hur man ser på skrivande. Detta resultat kan tyckas kontrasterande till Strangs men Wilhelmsson Ramshage påpekar även att det är färdighetsdiskursen som tydligast ges uttryck för, när det gäller bedömning av skrivande (2009:29). Resultaten verkar därför framförallt skilja sig åt på grund av att Wilhelmsson Ramshage granskar styrdokumentet i sin helhet.

En liknande undersökning som Strang (2010) eller Wilhelmsson Ramshage (2009) där Ivaničs skrivdiskurser undersöks i de nya styrdokumentet från 2011 och framåt, finns inte. Wilhelmsson Ramshage studerar dock i sin resultatdiskussion det utkast till Lgr11 som fanns tillgängligt vid uppsatsens tillkomst. Hon finner att utkastet för den nya läroplanen har en ”större betoning på ett genreinriktat synsätt [---] [ä]ven kreativitet och process betonas uttryckligare [sic!] i den nya kursplanen” (Wilhelmsson Ramshage 2009:33). Färdighetsdiskursen menar hon har betonats ner i kursplanen men är fortsatt tongivande i bedömningen (ibid).

Anne Palmér (2013) använder Ivaničs ramverk för att undersöka vilka drag av processdiskursen, genrediskursen och den sociala praktikens diskurs som återfinns i skrivdelarna av de nationella proven i svenska för gymnasieskolan. Palmér finner att alla tre diskurser⁴ återfinns i de nationella proven, att de är så kallade skrivdidaktiska hybrider:

Spår av processdiskursen finns i alla tre proven. Denna diskurs har länge varit tongivande inom skrivdidaktik, men att den inte fullt ut tillämpas i nationella prov är rimligt utifrån Ivaničs resonemang om svårigheten att bedöma processer. Genrediskursen har stärkt sina positioner genom de nya skrivproven, men proven kan inte ses som helt igenom anpassade till denna diskurs. Det är den funktionella synen på skrivande, en variant av diskursen om sociala praktiker, som har stått och står sig starkast i de nationella skrivproven för gymnasiet.

(Palmér 2013:8)

Någon som istället beskriver elevernas perspektiv är Ann-Christin Randahl (2012). Hon undersöker tre gymnasieklasser och deras två lärare. Hon intervjuar eleverna och ser hur de förhåller sig till den skrivundervisning som bedrivs i klassrummet. Eleverna för även reflektionsloggar under projektets gång, medan lärarna blir både observerade och intervjuade. Utifrån Ivaničs diskurser går det att urskilja att den ena av lärarna positionerar sig inom färdighetsdiskursen och den andra inom den sociala praktikens diskurs. Eleverna speglar sina

⁴ Palmér har av utrymmesskäl valt att endast ta upp dessa tre diskurser, men menar inte därför att övriga diskurser inte skulle kunna vara närvarande.

lärares diskurstillhörigheter i sina loggar, men vissa elever befinner sig även i andra diskurser. De elever som tydligt håller sig i en annan skrivdiskurs än sin lärare är ofta elever som presterar starkt, och detta kan förklaras av de har ett eget starkt förhållningssätt till skrivande (ibid).

En studie som ligger nära vår egen är den som Ulrika Borg och Lovisa Olsson genomfört. De undersöker hur lärare undervisar i skrivande och vilka reflektioner de har kring detsamma (2015:7). Med utgångspunkt i Ivaničs skrivdiskurser intervjuar de två lärare och observerar deras undervisning i två klasser. Författarna lägger även ett starkt fokus på elever med svenska som andraspråk (a.a:69). Undersökningens resultat är att de två lärarna i någon mån rör sig inom samtliga diskurser (a.a:73). Det som skiljer vår studie från deras är att Borg och Olsson framförallt lägger fokus på skillnaderna mellan narrativt och diskursivt skrivande och den problematik som därigenom kan uppstå i undervisningen (a.a:5). Dessutom fokuserar författarna på den undervisning som bedrivs i grundskolans tidiga år.

3.2 Definition av begreppen *vetenskaplig grund* och *beprövad erfarenhet*

År 2010 tillkom en ny formulering i skollagen: ”Utbildningen ska vila på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet” (1 kap. 5§ tredje stycket 2010:800). Ett år senare inkluderades formuleringen även i läroplanen.⁵ Formuleringen introduceras för att tydligare visa på ”rektorers, förskolechefers och huvudmäns ansvar att stärka lärares förutsättningar att bedriva undervisning som vilar på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet” (*Promemoria om vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet* 2010:1). Ytterligare en anledning var för att sända signaler till lärarutbildningarna att detta är en viktig kompetens att utveckla hos sina studenter (ibid).

Då begreppens betydelse, i förhållande till styrdokumentet, inte definierats sedan tidigare skrev Skolverket en promemoria för att förtydliga vad som avsetts med formuleringen. Där tydliggörs det även att begreppen ska komplettera varandra och influera både det som lärs ut, men även sättet det undervisas på (*Promemoria om vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet* 2010:1).

Skolverket definierar *vetenskaplig grund* som ”att kritiskt granska, pröva och att sätta enskilda faktakunskaper i ett sammanhang” (*Promemoria om vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet* 2010:1). I sin text *Forskning för klassrummet - vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet i praktiken* (2013:10) tydliggör Skolverket ytterligare formuleringen

⁵ I läroplanen står det *undervisningen* istället för *utbildningen*.

genom att betona problematiserandet och ifrågasättandet – alltså ett kritiskt vetenskapligt förhållningssätt – som viktiga aspekter när det gäller *den vetenskapliga grunden*. Dessutom betonar de vikten av ett samspel mellan teori och praktik och att det är detta som gör läraryrket till ett professionsyrke (ibid).

Beprövad erfarenhet förklarar Skolverket som ”en erfarenhet som är dokumenterad, delad och prövad i ett kollegialt sammanhang” (*Promemoria om vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet* 2010:1). Det är viktigt att poängtera att erfarenheten inte ska vara ”snäv, personlig, muntlig eller kortsiktig” (*Forskning för klassrummet - vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet i praktiken* 2013:11–12) utan systematisk, dokumenterad och ämnesöverskridande (ibid).

3.3 Forskning om begreppen *vetenskaplig grund* och *beprövad erfarenhet*

Innan dess att formuleringen *vetenskaplig grund* och *beprövad erfarenhet* introducerats i lag och läroplan fanns det väldigt lite forskning gjord på de båda begreppen.⁶ Även efter det att begreppen integrerats i skollagen finns det väldigt lite tidigare forskning om formuleringen, framförallt sådan forskning där båda begreppens samspel undersöks.

Det verk som mest ingående behandlar begreppen är boken *Utmärkt undervisning* (2012). Boken var ett beställningsverk från Skolinspektionen med syftet att hjälpa lärare och lärarstudenter att navigera sig inom forskningsfältet. Detta är den största svenska översikten i sitt slag och jämför resultat från 43 andra översikter, ca 12 000 sidor forskningsmaterial, och kartlägger trender och huvudsakliga utfall i olika forskningsansatser och skolbildningar såväl internationellt som i Sverige under perioden 1990-2010 (Håkansson & Sundberg 2012:19).

Förutom att fungera som en forskningsöversikt ämnar *Utmärkt undervisning* även problematisera vad begreppen *vetenskaplig grund* och *beprövad erfarenhet* innebär. Håkansson och Sundberg presenterar evidensbaserad forskning som de menar går att tillämpa i undervisning och utvecklingsarbete, men de framhåller också att forskningsöversikter inte bör användas rakt av som *receptlösningar* (2012:22) utan läsaren måste fråga sig vad som undersökts, med vilken metod och för vilket syfte. På så vis poängterar de vikten av att lärare har ett kritiskt och vetenskapligt förhållningssätt till forskning. Slutsatsen blir att både forskning men också detta kritiska förhållningssätt är en väsentliga delar av hur de tolkar undervisning på *vetenskaplig grund* (2012:19–22).

⁶ Detta gäller inom utbildningsvetenskapen, då begreppen är beforskade sedan tidigare inom sjukvård och socialtjänst.

Ytterligare ett verk som behandlar de två begreppen är *Vetenskap och beprövad erfarenhet: Skola* (2017) som VBE sammanställt. VBE står för Vetenskap och beprövad erfarenhet och är ett sexårigt internationellt forskningsprogram som skriver om begreppen. Programmet är ett samarbete mellan Sverige, Storbritannien och USA och forskarna beskriver de två begreppen, *vetenskaplig grund* och *beprövad erfarenhet*, utifrån tre ämnesområden: skola, juridik och medicin (Sahlin 2017:8). En av författarna, Eva Minten, beskriver hur appliceringen av begreppen kan gå till i praktiken. Hon definierar begreppen i enlighet med Skolverkets promemoria och betonar att individens erfarenhet just är *en* erfarenhet och att den blir *beprövad* först i mötet med kollegiet (2017:10–12).

I en annan del av samma skrift beskriver Lena Adamson hur Skolforskningsinstitutet definierar de begrepp som på olika vis står för *den vetenskapliga grunden*. Hon lyfter även den problematik som uppstår när begreppen *vetenskaplig grund* och *beprövad erfarenhet* inte tydligt definieras i skollagen. Adamson framhåller att problemet då blir att ”begreppen [ofta tolkas olika] av de som arbetar inom skolan, där det tidigare saknats en vetenskaplig och forskande tradition och kultur” (2017:20). Adamson påpekar dock att en sådan anknytning till vetenskapen kan göras genom användandet av olika forskningsöversikter (a.a:21). Precis som i *Utmärkt undervisning* lyfts även i VBE:s text faran med ”Att luta sig mot enskilda studier [...] om den som gör det inte redan har mycket gedigna kunskaper på forskningsområdet i fråga” (Adamson 2017:21–22).

En av de som forskat kring ett av begreppen är Torun Sjögren. Hon undersöker hur lärare ser på *vetenskaplig grund* och dess applicering i förskolan och grundskolan (2016:3). Hon presenterar utifrån dessa fokusgruppsintervjuer med åtta lärare fyra olika diskurser som lärarna kan placeras inom utifrån sin syn på vetenskap: *kunskapssyn*, *främlingskap*, *avståndstagande* och *möjlighet* (ibid). Sjögren menar att om en utbildning på vetenskaplig grund ska bli verklig måste läraren bli en aktiv part. Annars är risken att ”rollen som avståndstagare får större kraft och det kommer att i en förlängning försvåra möjligheterna att bygga en vetenskaplig bas” (a.a:79). Sjögren konstaterar vidare att:

[D]et finns ett intresse och en vilja hos lärare för att använda forskning och att detta sker utifrån egna behov och på eget initiativ i rollen som utövare. Detta intresse för att använda forskning skulle kunna ge lärare en större roll i utformning av utbildning på vetenskaplig grund. Detta kommer att kräva att skolan, genom politisk styrning och organisatorisk utformning, ger lärare kunskap och verktyg för att ge sitt kunnande en vetenskaplig form och detta måste ske på central nivå.

(Sjögren 2016:79)

Ingrid Carlgren, en auktoritet inom det utbildningsvetenskapliga forskningsfältet, för ett resonemang som liknar Sjögrens. Hon framhäver att det är problematiskt att prata om att

lärarnas yrkesutövande ska baseras på *vetenskaplig grund* då hon framhåller att denna kunskapsbas inte finns (Carlgren 2009:18–19). Den kunskapsbas som lärarna förväntas grunda sin undervisning på ligger ”utanför lärarnas egna kunskapsutveckling och i vilken lärarna själva inte är involverade” (a.a:15). Idag ligger tilltron hos den evidensbaserade kunskapen och hjärnforskning, förr låg den på psykologin och pedagogiken. Problemet är enligt Carlgren att dessa perspektiv, trots att de fyller en viktig funktion, inte räcker för att fylla behovet av en egen kunskapsbas för läraryrket (Carlgren 2009:15). Det behövs utöver dessa perspektiv en kunskapsbas som tar utgång ur de frågor och problem som lärarna själva definierar (Carlgren 2009:15) För att läraryrket ska räknas som en profession behöver de äga den egna kunskapsutvecklingen.

Carlgren menar att även om försök att återprofessionalisera läraryrket gjorts sen 90-talet är det än så länge ”mer retorik än realitet” (a.a:13). Hon påpekar att det trots denna intention görs mycket som snarare leder utvecklingen i motsatt riktning. Hon beskriver hur man när man refererar till andra kunskapsbaser snarare förenklar kunskapsinhämtningen i en marknadsiserad skola med andra motiv än att utveckla lärarprofessionen: ”Å ena sidan uppmanas de till att lita till sitt professionella omdöme – å den andra innebär trycket på marknadsanpassning och resultatredovisning att det professionella kunnandet många gånger får stå tillbaka.” (Carlgren 2009:13). En ytterligare förklaringsmodell, utöver de marknadsstyrda motiven, menar Carlgren skulle kunna vara att ”[d]et finns ett kvarvarande tänkande om lärares arbete som ’tekniskt’ – snarare än professionellt.” (a.a:19) vilket innebär att det inte blir meningsfullt att lägga resurser på att professionalisera läraryrket.

För att läraryrket ska kunna utvecklas till en profession krävs också att kunskapsutvecklingen blir en del av yrkesutövandet. Idag saknas en kollektiv kunskapsutveckling i yrket [...]. För att meningsfullt kunna tala om en professionell kunskapsbas måste den delas av andra lärare – vara publik, det vill säga vara allmänt tillgänglig samt dokumenterad. Dessutom ingår inte bara användningen, utan också utvecklingen, av kunskaperna i den professionella yrkesutövningen. Detta förutsätter en yrkeskultur som omfattar en problematiserande och prövande hållning till sina verksamheter, vilket står i skarp kontrast till den ’sanningarnas och självklarheternas’ kultur som många gånger varit rådande på skolorna.

(Carlgren 2009:22)

Det Carlgren här framhåller som väsentligt stämmer i mycket överens med det som i lagtexten menas med att ”[utbildningen] ska vila på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet” (1 kap. 5§ tredje stycket 2010:800).

3.4 Läraren som en *reflekterande praktiker*

Uppsatsen ämnar undersöka hur lärare förhåller sig till de komplexiteter de möter vid reflektionen över den egna praktiken. I syftesformuleringen presenteras en komplexitet som kan kopplas till begreppen teori och praktik. Det är därför relevant att här närmare presentera hur tidigare forskning presenterat just relationen mellan teori och praktik. Det finns en del olika perspektiv på hur begreppen relateras till varandra. Inom dessa olika perspektiv finns även beskrivningar av hur dessa begrepp tar sig till uttryck i lärares yrkesutövning. Utgångspunkt tas här i Donald Schöns begrepp *reflekterande praktiker*, vilket är ett av huvudbegreppen för uppsatsen, och i relation till detta sedan presentera andra relevanta forskningsperspektiv. Denna genomgång gör inga anspråk på att vara heltäckande utan urvalet har gjorts utifrån vilka perspektiv som kan användas för att nyansera, fördjupa och utmana våra resonemang.

3.4.1 Schöns begrepp *den reflekterande praktikern*

Henry Egidius beskriver hur *reflektion* som begrepp ”blev ett modeord i den pedagogiska debatten kring år 2000” (2009:107). Begreppet har använts även tidigare än så, men det är främst då det börjar användas som ett argument för lärares professionalitet. 1983 publicerades Schöns arbete *The reflective practitioner*⁷, vilket blev tongivande inom området. Schön definierar en professionell praktiker som ”en specialist som möter vissa situationer gång på gång [och] [---]utvecklar en repertoar av förväntningar, uppfattningar och tekniker” för att hantera dessa situationer (Schön 2007:39). Schön presenterar en teori om hur professionella praktiker realiserar sitt arbete, vilket han menar sker på olika medvetandenivåer. Dessa nivåer förklaras med hjälp av begreppen *kunskap-i-handling*, *reflektion-i-handling* och *reflektion-över-handling*.

Kunskap-i-handling innebär att i våra handlingar ligger det en omedveten och ofreflekterad kunskap - man vet genom intuition hur man ska utföra en viss handling. Dessa handlingar bygger på kvalitetsbedömningar som görs utan reflektion. Schön framhåller att hans begrepp *kunskap-i-handling* har likheter med Michael Polanyis begrepp *tyst kunskap* (Schön 2007:31). Den tysta kunskapen är en kunskap som är större än vad som går att formulera och den är ofta omedveten. Emellertid ligger den till grund för de bedömningar som utgör den praktiska kompetensen. Polanyi själv beskrev det utifrån hur musiker lär sig att spela: när de övar kan de fokusera på specifika handrörelser, men när de spelar under en

⁷ Vi refererar i uppsatsen till en svensk översättning av ett kapitel ur detta verk.

konserter reflekterar de inte över vad det är deras händer gör. Senare har paralleller även dragits till att lära sig att skriva på tangentbord (Egidius 2009:137).

Reflektion-i-handling är när man i ett handlingsögonblick omvärderar sitt handlande eller reflekterar kring varför man väljer att handla som man gör. Denna reflektion behöver inte vara uttänkt eller uttalad i ord utan kan beskrivas som en *känsla*, vilken leder vidare till ett beslut om hur handlandet ska fortgå. Schön använder sig även av begreppet *reflektion-i-praktik*. Skillnaden mellan de två begreppens betydelse ligger i att alla utför *handlingar* men *praktik* är något som är kopplat till professionen. Praktiken innefattar därmed den upprepning av likartade situationer som man ska vara expert på att hantera. *Reflektion-i-praktiken* påpekar Schön är en central del av yrkets professionalitet: ”det är tack vara den som utövarna ibland kan handskas mycket bra med situationer av osäkerhet” (2007:30).

Slutligen använder Schön även begreppet *reflektion-över-handling* som den reflektion som sker efteråt eller utanför handlingsögonblicket. Denna reflektion kan ske både individuellt och kollegialt men är oftast av en mer verbaliserad form än *reflektion-i-handling* (ibid). Även om det framförallt är genom *reflektion-i-praktiken* lärarens professionalitet manifesteras så behövs alla tre medvetandenivåerna. Schön lyfter att *kunskap-i-praktiken* riskerar att bli allt mer *tyst* med tiden. I och med att denna kunskap blir *tyst* och mer invand och underförstådd medför det den negativa aspekten att ”praktikern går miste om viktiga tillfällen till att fundera över vad [hen] gör”(Schön 2007:40). Risken är därför att man fastnar i gamla oreflekterade mönster – men dessa kan utmanas genom reflektion (ibid).

3.4.1 Andra perspektiv på förhållandet mellan teori och praktik

I likhet med Schön diskuterar Bertil Rolf (2015) relationen mellan teori och praktik i koppling till professionell praktisk kunskap. Rolf granskar tre olika modeller som förklarar denna kunskap: *den erfarenhetsbaserade modellen*, *den vetenskapsbaserade modellen* och *den procedurbaserade modellen*. Rolf undersöker de olika modellernas grundantaganden och drar slutsatsen att den procedurbaserade modellen är den mest trovärdiga. Den procedurbaserade modellen är snarlik Schöns *reflekterande praktiker* och innebär att den professionella kunskapen inte enbart ligger i de erfarenheter som erhållits genom handling (som i den erfarenhetsbaserade modellen) eller genom vetenskapliga belägg och teorier (som i den vetenskapliga modellen) utan att praktisk kunskap är förmågan att förena teori och praktik. Detta görs genom att reflektion används för att förbättra de procedurer som innefattas i det praktiska handlandet. Utifrån den procedurbaserade modellen resonerar Rolf även om vikten av att kompetensutveckling är kollegial: ”det är omöjligt att beskriva kompetens som

en helt och hållet individuell egenskap” (a.a:91). Han poängterar även att för en lyckad kompetensutveckling krävs det ”att man fördelat adekvata resurser med ansvar och befogenheter på rätt nivå” (ibid) samt att strukturerna innehåller belöningsmekanismer för den typ av procedurer man vill uppmuntra och utveckla.

Agneta Bronäs diskuterar införandet av den nya lärarutbildningen 1999 och dess syn på relationen mellan teori och praktik. Hon förklarar att avsikten med denna lärarutbildning var att minska avhoppet under de första åren de nyexaminerade lärarna är yrkesverksamma. Ett försök att göra detta var genom att inkludera både mer praktik och mer teori i lärarutbildningen. Bronäs framhåller att avsikten var att betona att teori och praktik ”förutsätter varandra” (Bronäs 2015:119) och att det didaktiska tänkandet är det som förenar de två (a.a: 127). Vidare påpekar Bronäs att det kan finnas en risk att lärarstudenter ser teorier som sanna kunskaper. Bronäs menar att studenterna inte vågar kritisera teorierna och behandla dem kritiskt. Här behövs ett vetenskapligt förhållningssätt som kan kopplas till praktiken så att man kan distansera sig till den egna undervisningen och kritiskt granska sina handlingar och ifrågasätta sina värderingar (Bronäs 2015:123). Bronäs framhåller att teorier då kan vara användbara som ”begreppsliga system som kan hjälpa oss skapa mening i kaos” (ibid).

Bronäs för en argumentation utifrån grundantagandet att teori och praktik förutsätter och kompletterar varandra. Detta kan till viss mån liknas vid Rolfs slutsats. De olika perspektiven skiljer sig dock åt då Rolf anlägger ett mer kritiskt förhållningssätt till vilken roll vetenskapen har, och ger reflektionen en större betydelse.

I boken *Svensklärares påverkan och praktik: På spaning efter konsten att undervisa* (2015) ämnar Bo Renberg och Ingemar Friberg beskriva vad det är som gör en lärare till ”en förstklassig svensklärare” (Renberg 2015:14). Författarna menar (i likhet med Schön) att det viktiga är att man som praktiserande lärare använder sig av ett reflekterande förhållningssätt. De utgår från Aristoteles syn på samspelet mellan teori och praktik och framhåller att man inte kan lära sig hantera den konkreta verkligheten genom att först lära sig teorin, utan det är genom erfarenheten och i de konkreta situationerna praktikern lär sig hantera yrkets praktik (Friberg 2015:236). Renberg och Friberg lägger således ett större fokus på erfarenhetens betydelse än de övriga. Det är när teori och praktik inte stämmer överens – när det inte blir som man tänkt sig – som praktikern lär sig något nytt: *kunskap genom erfarenhet* (a.a:243). Reflektionen verkar här för att synliggöra den komplexa växelverkan mellan teori och praktik. Författarna betonar de kollegiala diskussionerna som ett led i att skapa ”växande praktisk kunskap” (a.a:236). Teorin fyller därmed (i likhet med Bronäs) funktionen att

studera och ordna upp bland ”den kaotiska och mångfacetterade verkligheten” (Renberg 2015:14).

Renberg och Friberg framhåller att lärare ibland uppfattar forskningen som abstrakt och irrelevant för den egna praktiken, då verkligheten är unik och präglas av en oförutsägbarhet som inte framgår av forskningens beskrivningar (Friberg 2015:239). Denna oförutsägbara verklighetens komplexitet bör enligt Renberg och Friberg behandlas både känslomässigt och intellektuellt. Reflektionen blir därmed (i likhet med Schön) inte alltid en medveten uttalad sådan (a.a:245). Den känslomässiga omprövning som här framhålls kan liknas vid *reflektion-i-praktiken*. Denna omprövning sker ofta spontant, i ögonblicket, men själva förmågan att på detta vis improvisera i handlingen bygger på erfarenhet: ”man tänker om, ändrar sin planering på det övergripande planet eller på detaljnivå” (a.a:245). Läraren lär sig ”hantera omprövningarna utan att automatisera dem” (ibid) och det är genom detta lärarens yrkesidentitet växer fram.

En ytterligare aspekt Renberg och Friberg behandlar är känslan av en så kallad verklighets- eller praxischock som framförallt nya lärare upplever när de befinner sig på tröskeln ut i arbetslivet. Detta skulle kunna definieras som ”krocken mellan höga ideal och krass verklighet” (Friberg 2015:249). Renberg och Friberg beskriver hur denna chock inte bara uppstår för nya lärare, utan att även erfarna lärare kan erfara detta i anslutning till nya skolreformer (a.a:252). Författarna framhåller därför att:

Det målinriktade, systematiska, kollegiala erfarenhetsutbytet är en absolut förutsättning för utveckling av kårens yrkeskompetens - för svensklärares yrkesheder. [...] Effektiv kompetensutveckling måste initieras och finansieras av skolväsendets arbetsgivare, och planeringen och genomförandet förankras hos de verksamma lärarna på fältet. Systematiskt kvalitetsarbete - skolutveckling - kräver tid och måste självfallet finansieras av uppdragsgivarna.
(Friberg 2015:284)

Ytterligare ett perspektiv kring reflektionens betydelse för läraryrket lyfts av Stefan Selander. Han utgår ifrån det retoriska begreppet topiker⁸ och beskriver vad han kallar topiskt tänkande. Han förklarar att om man befinner sig inom en viss teori kan det vara svårt att få syn på de delar som denna täcker, och att det är viktigt att beakta att ingen teori kan täcka allt (Selander 2015:34). Han påpekar att olika grundantaganden leder till ”olika förståelseformer och därmed, i förlängningen, till olika handlingsalternativ” (ibid). Läraren kan genom att öva topiskt tänkande således vidga lärarens teoretiska synfält och ge hen fler perspektiv att välja

⁸ Begreppet topik används här i betydelsen grundantagande eller ”mentala platser varifrån vi betraktar världen omkring oss” (Selander 2015:33).

mellan (ibid). Denna övning sker enligt Selander genom *den utprövande dialogen*, vilket kan liknas vid det kollegiala lärandet som lyfts i Skolverkets promemoria.

Selanders resonemang påminner i mångt och mycket om ett resonemang som Ivanič för. Ivanič beskriver hur ett av syftena med att analysera skrivdiskurser är att synliggöra hur olika diskurser samverkar och att de ofta finns samtidigt. Selanders resonemang om vikten att ha flera olika perspektiv snuddar vid samma tankegångar.

Anneli Frelin (2013) har studerat läraryrkets komplexiteter och relationen till begrepp som professionalism och professionalitet. Hon kommer fram till att ett sätt att vara professionell på är ”att kunna hantera komplexitet” (Frelin 2013:20), men hon framhåller även att svaret behöver bli mer komplext än så. I sin undersökning ser hon hur lärare i sitt yrkesutövande behöver prioritera utefter rådande omständigheter. Detta leder till en ökad komplexitet som läraren antingen kan förhålla sig till eller protestera emot. För att ta ställning till detta lyfter Frelin två olika dimensioner av komplexiteter: en *intern* och en *extern* dimension (Frelin 2013:21). Den interna dimensionen är den komplexitet som läraren i sitt yrkesutövande behöver förhålla sig till. Den externa dimensionen av komplexiteten påverkas av yttre faktorer såsom politiska beslut och arbetsförhållanden. Det är framförallt denna externa komplexitet Frelin framhåller kan agera som ett hinder för lärarens professionalitet då ett ställningstagande i förhållande till dessa kan tvinga läraren att göra prioriteringar som inte alltid är professionellt grundade.

Bröderna Hubert och Stuart Dreyfus har reflekterat över vad professionalitet innebär. De har skapat en modell för de stadier som en person går igenom när hen lär sig en ny kompetens. I brödernas modell finns stadierna: *novis*, *avancerad nybörjare*, *kompetent*, *skicklighet* och *expert* (Egidius 2009:135). När man går från *novis* till *expert* går man från att vara regelorienterad till att agera utifrån sin intuition. Som *expert* agerar personen intuitivt och har ”[i]nga medvetna överläggningar med sig själv” (Egidius 2009:136). Det är endast då något oväntat händer som en medveten reflektion sker (ibid).

Även David Berliner (i Håkansson & Sundberg 2012:181–182) har skapat en modell för vilka stadier en person går igenom när hen lär sig något nytt. Det som skiljer modellerna åt är att Berliners har ett explicit fokus på lärare. I Berliners modell heter stegen: *nybörjarlärare*, *avancerad nybörjare*, *kompetenta lärare*, *framträdande lärare* och *expertlärare*. I denna modell betonas att de två sista stegen kräver ”rika källor av beprövad erfarenhet” (Håkansson & Sundberg 2012:182) och att lärarna på dessa steg ofta besitter ”djupa reserver av tyst kunskap” (ibid). Slutligen beskrivs den *kompetente läraren* som *intuitiv* och *expertläraren* som *medvetet intuitiv* (a.a:181-182). Med medvetet intuitiv avses

här en medvetenhet och tillit till den egna tysta kunskapen. *Expertläraren* kännetecknas av att besitta en känslighet för sammanhanget men vågar samtidigt utmana sin undervisning genom att testa olika hypoteser.

4. Metod och material

I denna del presenteras de metoder vi valt att använda oss av. Under 4.1 beskrivs intervjumetoden med en presentation av materialet och intervjuguiden. Därefter beskrivs de avgränsningar (4.2) och de etiska överväganden (4.3) vi gjort. Slutligen beskrivs vår fenomenologiska analysmetod (4.4).

4.1 Intervjumetod

För att samla in data genomförde vi semistrukturerade, kvalitativa intervjuer med gymnasielärare i svenska. Detta gjorde vi eftersom vi tyckte att denna metod svarade bäst mot våra frågeställningar. Vi utgick ifrån Christoffersen och Johannessens (2015) karakterisering av semistrukturerade intervjuer. Detta innebar att vi strukturerade intervjuerna genom en så kallad intervjuguide, vilken innehåller en lista av bestämda teman, öppna frågor och vissa delteman och underpunkter. Intervjuguiden möjliggjorde en viss struktur för intervjuerna vilket var behjälpligt vid analysen av vårt material, utan att den för den delen allt för mycket begränsade den flexibilitet som kan erhållas av en mer ostrukturerad intervju. Christoffersen och Johannessen beskriver också hur ”människors *erfarenheter* och *uppfattningar* framkommer bäst när informanten själv får vara med och bestämma vad som tas upp i intervjun” och därför lämpade sig denna metod väl för vårt syfte (2015:84–85). Eftersom vi var intresserade av lärares resonemang kring skrivande blev det inte aktuellt att intervjua elever.

Intervjun som metod är i sin form situationsbestämd (Christoffersen & Johannessen 2015:84), och informanternas svar påverkas av hur trygga de känner sig i relation till den kontext intervjun hålls i. I en ostrukturerad eller semistrukturerad intervjuform finns det alltid en risk att ”relationen mellan forskare och informant blir avgörande för den information som framkommer.” (a.a:85). Då vi gjorde ett bekvämlighetsurval (se 4.1.1 Material, urval och bortfall) fanns det i vissa fall en tidigare relation av ett kollegialt slag. För att få så lite ”ömsesidig påverkan” (Lantz 2007:65) som möjligt mellan intervjuare leddes intervjun inledningsvis av den av oss som hade minst relation till informanten. På detta vis försökte vi skapa en god relation och ett förtroende i samtalet utan att relationen mellan informant och forskare i alltför hög grad skulle påverka samtalet.⁹ Efter den andra intervjun märkte vi dock

⁹ Att man i någon mån som forskare påverkar samtalet i en semistrukturerad intervju är ofrånkomligt och något vi måste vara medvetna om och uppmärksamma på. Vi försökte motverka detta genom att låta informanten styra samtalet i största möjliga utsträckning och endast styra detta i avsikt att hålla oss till vår intervjuguide.

att detta gjorde situationen något stel och konstgjord då det inte föll sig naturligt att den som hade en tidigare kollegial relation med informanten inte också ledde intervjun. På grund av detta övergav vi därefter denna tidigare intention.

Lantz betonar vikten av att reflektera kring flera av intervjuens kringliggande faktorer. Några av dessa kan vara "hur lång tid [intervjun] beräknas ta och hur [den] ska dokumenteras [...], hur resultaten kommer att användas och komma andra till del, och hur (inte om) intervjupersonen kommer att få ta del av resultaten" (2007:57). Vi valde att vid samtliga intervjutillfällen både spela in och anteckna under intervjuens gång, eftersom vi tror att detta kan underlätta vår databearbetning då vi lättare kan finna i vilken del av inspelningen som ett visst påstående yttras (Christoffersen & Johannessen 2015:92). Dessutom informerade vi informanterna i inledningen av intervjun att vi kommer att skicka ut uppsatsen till dem när den är färdigställd.

Även platsen för intervjun var viktig att betänka. Det är viktigt att man kan sitta avskilt och tyst, men även att intervjuare och informant kan ha ögonkontakt (Lantz 2007:73). Widerberg lyfter de positiva aspekterna av att genomföra intervjuerna på informantens arbetsplats för att lättare få en helhetsbild av vilken kontext informanten befinner sig i (2002:106). I den mån det varit möjligt har vi därför eftersträvat detta utan att för den delen lägga intervjuer för snävt in på lärarnas undervisning (a.a:107). Vi har intervjuat både på arbetsplatsen och på café. Vid tre tillfällen har vi haft korta avbrott och därefter återupptagit intervjun. I övriga fall har vi fått sitta ostörda under hela genomförandet.

Som ny intervjuare kan det enligt Karin Widerberg vara lätt att fokusera mycket på sig själv istället för sin informant (a.a:101). Genom att genomföra en provintervju med en nyutexaminerad lärare innan de riktiga intervjuerna försökte vi att undvika detta och testade därmed vår intervjuförmåga, bland annat genom att försöka låta tystnaden tala (Widerberg 2002:101–102). Provintervjun fyllde även syftet att testa av vår intervjuguide och se på vilka sätt denna behövde justeras inför de övriga intervjuerna, framförallt med avseende på tidsramen (Lantz 2007:12,73). Efter det att provintervjun genomförts ändrades formuleringen av några frågor som verkat otydliga för denna informant eller som inte givit oss de svar vi önskat. Vi insåg också att de teman som vi strukturerat intervjun efter lämpade sig bäst att uttryckas explicit.

4.1.1 Material, urval och bortfall

Ett bekvämlighetsurval gjordes där kontakt togs med skolor vi sedan tidigare hade en relation till. Ett mejl skrevs med avsikt att skickas ut till samtliga svensklärare på skolorna (bilaga 2), vilket innebar att 15 mejl skickades. Totalt fick vi åtta jakande svar, två nekande och saknade svar på 5 av mejlen. Totalt gav detta oss åtta informanter i studien.

Vi ville gärna ha en spridning bland informanterna, och det visade sig att examensåren varierade från 1988 till 2015. Informanterna hade studerat vid sex olika högskolor eller universitet och har undervisat i svenska i mellan 4 och 28 år. Vid intervjuförloppet arbetade samtliga lärare på mindre skolor.

Totala mängden inspelat material uppgår till 378 minuter. Intervjuerna genomfördes i februari och mars 2017.

4.1.2 Intervjuguide

När intervjuguiden skapades följde vi den arbetsprocess som Christoffersen & Johannessens (2015:86–87, 90-91) presenterar och reflekterade då kring formuleringar och ordningsföljd på frågorna. Vi valde därför att inleda intervjun med en slags presentation av vårt syfte med uppsatsen (reflektioner kring detta återfinns under 4.3 Etiska överväganden). Därefter är frågorna ordnade i teman som är relaterade till våra frågeställningar. De frågor som kan uppfattas som känsliga valde vi att spara till slutet av intervjun, då informanterna möjligen är mer öppna för sådana frågor i ett senare skede av intervjun (Christoffersen & Johannessen 2015:87). Vi försökte formulera frågorna så att informanten ska uppmannas att svara ingående, och därför valde vi även att infoga en ruta med följdfrågor som kan lämpa sig när informanten har svårt att utveckla sina svar. Ytterligare en ruta som innehöll information som bör ges i början av en intervju infogades. Intervjuguiden finns bifogad som bilaga 3.

4.2 Metodavgränsningar

Med vår undersökning ämnade vi undersöka och skapa en djupare förståelse för hur lärare reflekterar som praktiker. För att undersöka detta valde vi att utgå från gymnasielärares egna beskrivningar och resonemang kring dels sin skrivundervisning, dels formuleringen ”Undervisningen ska vila på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet.” (*Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskolan* 2011:5). I detta syfte utförde vi åtta djupintervjuer med gymnasielärare som är behöriga att undervisa i svenska på gymnasieskolans nationella program.

Initialt övervägde vi både användning av enkäter och observationer, men tyckte inte att dessa svarade lika bra mot våra frågeställningar. Med en enkätstudie fanns risken att den bara skulle skrapa på ytan och inte nå det djup som vi eftersträvar. Detta skulle kunna ske framförallt eftersom den i så fall huvudsakligen skulle bestå av fritextfrågor, där risken skulle kunna vara att informanterna svarar kortfattat och ytligt. Våra frågor syftar dessutom till att nå djupare resonemang som kan ses som besvärliga för informanterna att beskriva koncist i text.

Genom observationer kommer vi endast åt resultatet av lärarens didaktiska val, men genom djupintervjuer med lärare hade vi chansen att närmare nå komplexiteten av resonemang och val som utgör ryggraden i lärarens professionalitet. Det som skulle kunna ha varit ett alternativ i sammanhanget är en kombination av observationer och intervjuer. I sådant fall hade vi kunnat se lärarnas skrivundervisning genomföras och se hur det svarar mot intervjuaren, men eftersom vi snarare söker efter uttryck för hur lärare *reflekterar* som praktiker blev detta inte relevant.

4.3 Etiska överväganden

Eftersom vi använde oss av intervjuer var vi tvungna att göra vissa etiska överväganden i förhållande till våra informanter. Vi har i dessa överväganden förhållit oss till Vetenskapsrådet *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning* (2002). I inledningen av vår datainsamling har vi vänt oss till respektive informant med information om vårt syfte och hur de skulle kunna hjälpa oss att nå detsamma. För att kunna få så sanningsstroga svar som möjligt beslutade vi att undanhålla de delar av vårt syfte som rörde begreppen *vetenskaplig grund* och *beprövad erfarenhet* till intervjuens slut. Detta undanhållande framkom dock för informanterna vid intervjuens slut.

I och med att lärarna bokar in intervjuer med oss och svarar på mejlet är samtyckeskravet uppfyllt. Vi frågade informanterna om de tillåter inspelning i direkt anslutning till intervjun för att ytterligare tydliggöra samtycket (*Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning* 2002:9). I samband med den initiala kontakten gör vi också det tydligt för dem att de när som helst kan välja att avbryta sitt deltagande i intervjuerna (a.a:7). Samtliga forskningsetiska överväganden lyfts också i samband med att respektive intervju inleds.

Samtliga informanter har anonymiserats för att inte vara identifierbara för utomstående trots att de uppgifter vi får förmodligen inte kommer att vara etiskt känsliga. Vi har valt att

exkludera viss information för att inte röja informanterna för varandra då vissa av dessa har en kollegial relation med varandra.

Vi har valt att koda våra informanter med andra namn. Eftersom vi valt att inte använda oss av kön som variabel i vår analys använder vi oss av könsneutrala namn samt pronomenet hen. Uppgifterna kommer heller ej att användas för något annat än för att fylla uppsatsens syfte (*Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning* 2002:12, 14).

4.4 Fenomenologisk analysmetod

Vi använde oss av en fenomenologisk analysmetod i enlighet med Christoffersen & Johannessens beskrivning av densamma (2015). Fenomenologi som metod strävar efter att skapa mening och förståelse för ett fenomen. Detta görs genom att studera en grups uppfattning, erfarenheter och förståelse av fenomenet, eftersom ett av fenomenologins grundantaganden om världen är att människan skapar verkligheten och att vi därför bara kan förstå verkligheten genom människan (a.a:113).

Valet av analysmetod påverkade oss inte bara då vi analyserade och rapporterade vårt insamlade material, utan under hela processen. Vid förberedelserna inför vår datainsamling var det viktigt att vi bekantade oss med tidigare forskning för att skapa en grundförståelse för fenomenet vi undersöker: undervisning om skrivande. Denna förkunskap har vi dels erhållit under vår lärarutbildning, dels genom vår litteratursökning inför denna uppsats. Vår fenomenologiska metod, metod för datainsamling och utformning av intervjuguiden har här verkat i samspel med varandra.

Djupintervjuer används ofta som metod för datainsamling för en fenomenologisk analys då denna analysmetod utgår ifrån individers upplevelser och erfarenheter av ett fenomen (a.a:114). Den fenomenologiska analysen fokuserar på innehållet i intervjuerna och ämnar hitta mönster och nå en djupare mening med utgångspunkt i de enskilda personernas erfarenheter. Analysen görs i fyra steg (Christoffersen & Johannessen 2015:114):

1. Helhetsintryck och sammanfattning av meningsinnehåll
2. Koder, kategorier och begrepp
3. Kondensering
4. Sammanfattning

Det första steget innebär att forskaren försöker urskönja de huvudtankar eller teman som går att finna i materialet. Detta kan göras genom att innehållet i intervjuerna sammanfattas och delar av intervjun och uttalanden förkortas och komprimeras. Detta valde vi att göra genom att selektivt transkribera¹⁰ vårt material. En poäng med detta steg i analysprocessen är att icke meningsbärande detaljer i materialet ska sällas bort och att olika huvudteman, som är intressanta eller meningsbärande för undersökningen, ska träda fram (a.a:115).

Efter att samtliga intervjuer transkriberats genomfördes analysmetodens andra steg, urskönjandet av koder, kategorier och begrepp. Detta gjordes genom en systematisk genomgång av materialet där kommentarer fördes parallellt med transkriptionen. Vid denna systematiska genomgång identifierades meningsbärande textelement och olika kategorier skapades utifrån viktiga ordval (exempelvis utifrån de nyckelord som beskrivs under 2.3 De sex skrivdiskurserna), begrepp och teman. Denna kodning kan antingen göras induktivt eller deduktivt. Vid en induktiv kodning av materialet utgår man från det som sägs under intervjuerna för att skapa kategorier och vid en deduktiv kodning utgår man istället från en teoretisk ram eller från problemställningen (a.a:115-116). Vi har använt oss av både en induktiv och en deduktiv kodning. I den del av analys vi relaterar informanternas uttalande till Ivaničs teoretiska ramverk (se 2 Teoretiska och metodiska utgångspunkter) är kodningen deduktiv. Ivanič har i anslutning sin teori utvecklat ett rutnät (se Bilaga 1) där hon placerar in de sex skrivdiskurserna utifrån fem olika aspekter. I vår analys har vi valt att applicera detta rutnät och försöka att identifiera inom vilka diskurser respektive informant befinner sig genom att tolka hur deras uttalanden stämmer överens med grundantaganden i diskurserna samt hur de använder sig av nyckelord relevanta för de olika diskurserna. (Bilaga 4 är det dokument som använts när denna analys genomförts. I förhållande till Ivaničs förlaga är denna något förenklad och den har även anpassat för att passa vår metod.)

Kodningen av materialet i en fenomenologisk analys abstraheras under arbetets gång. Till en början ligger kodningen nära materialet och beskriver vad som sägs. När forskaren kommer närmare texten kan koderna dock abstraheras och fånga de tendenser som kan förstås och tolkas utifrån materialet. Christoffersen och Johannessen framhåller att "[j]u mer forskaren rör sig i riktning mot sådana koder, desto mer reflekterad och mindre automatisk blir kodningsprocessen" (2015:116).

Vi har valt att göra en induktiv kodning av materialet genom att kategorisera innehållet utifrån gemensamma teman som lyfts i de olika intervjuerna (Bilaga 5). Denna del av

¹⁰ Vi har valt att i vår selektiva transkribering inte lägga fokus på tonfall, pausering, volym och andra liknande aspekter. Endast i fall där dessa faktorer är särskilt meningsbärande har vi markerat detta.

analysen är framförallt de som rör våra två sista frågeställningar då dessa inte är lika teorianknutna som den första. Här har alltså innehållet i intervjuerna fått styra kategoriseringen.

Det tredje steget i analysprocessen är kondensering. Med utgångspunkt i kodningen lyfts materialets meningsbärande delar ut. Dessa kan därefter organiseras i exempelvis tabeller eller matriser utefter vilken mening informanterna givit de olika koderna (a.a:119). Som en del av kondenseringen placerade vi in alla våra informanter i ett gemensamt rutnät för synliggöra gemensamma mönster för diskurstillhörighet (Bilaga 4).

Sista fasen av analysen är sammanfattningen. Den utförda analysen sammanfattas, och materialet beskrivs utifrån de kategorier, koder och teman som hittats och ges den mening som skapats genom tolkningsprocessen. Efter det att analysen genomförts har vi gått tillbaka till vårt material för att se att tolkningen är i enlighet med ursprungsmaterialet.

5. Analys

I denna del av uppsatsen presenteras undersökningens resultat och analys. Under 5.1 beskrivs de delar som rör diskursanalysen, under 5.2 det som rör *den vetenskapliga grunden* och *den beprövade erfarenheten*. Slutligen presenteras de delar som rör *den reflekterande praktikern* under 5.3.

5.1 Diskursanalys

Efter att samtliga intervjuer genomförts analyserades respektive intervju var för sig och sedan sammanfogades dessa diskursbeskrivningar till ett gemensamt rutnät (se Bilaga 4). Detta rutnät gjorde att mönster kunde skönjas bland de svar som framträtt i de olika intervjuerna, vilka kommer att presenteras nedan. Först görs här en beskrivning av respektive informants diskurstillhörighet (5.1.1) följt av en kort sammanfattning av hur de olika diskurserna kommer till uttryck (5.1.2). Fyra större, generella teman har gått att skönja från analysen och dessa presenteras under rubrikerna 5.1.3 Medvetenhet om diskurstillhörighet, 5.1.4 Läsningens roll för skrivandet, 5.1.5 Texttyper – genrediskurs eller sociala praktikens diskurs samt 5.1.6 Placering inom sociopolitiska diskursen.

5.1.1 Beskrivning av informanternas diskurser

Nedan presenteras informanternas respektive diskurstillhörigheter. Samtliga informanter befinner sig inom fler än en diskurs. Därför beskrivs respektive informant var för sig – för att tydliggöra den komplexitet som förekommer.

Eli

Eli befinner sig starkast inom färdighetsdiskursen, då hen uttrycker resonemang som placerar in hen under samtliga aspekter. Skrivandet framhålls som förmågan att ”hitta rätt stilnivå”, ”uttrycka sig korrekt”, bemästra stavning, meningslängd och så vidare. Informanten framhåller att vi lär oss skriva genom övning, ”trial and error”, men hen beskriver även vid ett tillfälle läsning som ett sätt att lära oss skriva, vilket är ett uttryck för kreativitetsdiskursen. Aspekter av kreativitetsdiskursen synliggörs genomgående i intervjun, och det märks att detta är en diskurs som informanten stött på och behövt förhålla sig till. Eli tar dock uttryckligen avstånd från kreativitetsdiskursen vid flera tillfällen. Andra diskurser som märks hos informanten är genrediskursen. Denna märks i omnämmandet av olika texttyper. Den sociala praktikens diskurs synliggörs i relation till aspekten *varför vi ska lära*

oss skriva. I båda fallen kopplas dock resonemangen tillbaks till *textnivån*, i frågan om texttyper genom att ”hitta rätt stilnivå” utefter texttyp och i frågan om *varför vi lär oss skriva* – språkbrukets betydelse för att inte hamna i ”demokratiskt underläge”.

Toni

Toni befinner sig huvudsakligen i färdighetsdiskursen och tar starkt avstånd från kreativitetsdiskursen. I intervjun relaterar hen ständigt sina resonemang till *textlagret* med ordval såsom ”grunden”, ”korrekt svenska”, ”textmängd” och ”ordförråd”. Hen befinner sig i färdighetsdiskursen även när det rör aspekterna *hur en text blir till* och *hur vi lär oss skriva*. När det gäller *varför vi lär oss skriva* rör sig Toni dock snarare inom processdiskursen och den sociopolitiska diskursen. Informanten menar att vi lär oss skriva för att utveckla tanken och för att få makt över våra liv. Sett till den metodiska aspekten befinner hen sig inom den sociala praktikens diskurs då hen försöker motivera eleverna baserat på intresse och programtillhörighet när hen väljer texter att arbeta med.

Juno

Juno befinner sig tydligast inom kreativitets- och processdiskursen. Skrivandet används för att skapa förståelse och utveckla tänkandet. Hen uttrycker det som att det är viktigt att låta eleverna ”uttrycka sin egen tanke” för att ”då kommer man nära det som är skrivandets kärna”. Hos Juno relateras skrivandet vid flera tillfällen till läsandet. I resonemangen kring *hur en text blir till* uttrycker hen att detta är en formuleringsprocess som kan liknas vid den hermeneutiska förståelsen som appliceras på läsning, där tanken och förståelsen fördjupas och utvecklas allt eftersom. Skrivandet blir enligt Juno således också en del av människans identitetsskapande och ger samma fördelar som romanläsningen – vi blir mer ”kreativa”, ”skapande” och ”empatiska”. Här syns kreativitetsdiskursens aspekter av skrivandet som något kreativt, som kommer inifrån människan, och som är kopplat till läsning. Även processskrivandets fokus på de mer tankeutvecklande aspekterna av skrivandet poängteras av informanten.

Hos Juno syns både genrediskursen och den sociala praktikens diskurs i viss mån. Juno pratar om text indelat i olika texttyper och hur hen använder funktionell grammatik som ett sätt att hjälpa eleverna att lära sig vad som är typiskt för texttyperna. Detta är ett tydligt uttryck för genrediskursen. Den sociala praktikens diskurs syns i hur Juno beskriver sin undervisning genom att hen betonar kommunikationen som viktig och använder sig av olika *skrivsituationer* såsom vetenskapliga studier och experiment i sin undervisning. Syftet blir

här att skapa ett behov hos eleverna att i skrift presentera sina resultat och förklara sina tankar och resonemang. Här används de delar av den sociala praktikens diskurs i den mån den överensstämmer med processdiskursen. Trots att genrediskursen och den sociala praktikens diskurs ofta ses som varandras motsatser och är svåra att anamma samtidigt, kan båda förekomma hos Juno då dessa inte anammas genomgripande utan relateras till process och kreativitetsdiskursen. Slutligen berör Juno i likhet med andra informanter även den sociopolitiska diskursen då samtalet går in på *varför vi lär oss skriva*.

Robyn

Robyn befinner sig tydligast i processdiskursen. Detta framgår när hen beskriver hur hen undervisar i skrivande. Robyn beskriver en arbetsprocess som liknar Strömquists skrivprocess i kombination med en form av formativ bedömning, där olika delar av skrivprocessens steg relateras till betygskriterierna och de förmågor som här efterfrågas. Även när det gäller aspekten *hur text blir till* är det med antaganden som stödjer processdiskursen som informanten uttrycker sig: det är en process som startar inuti skribentens huvud och sedan konkretiseras på papper. I resonemangen kring *hur vi lär oss skriva* eller *varför vi lär oss skriva* är Robyns svar spretigt och det är svårt att urskönja en entydig diskurs. Flera antaganden från olika diskurser lyfts men återkommande i början och slutet är dock att skrivandet är ett sätt att förmedla tankar och åsikter. En av anledningarna till Robyns spretiga resonemang skulle kunna vara att hens diskurstillhörighet nyligen skiftat. Det går att skönja spår av en färdighetsdiskurs som Robyn numera verkar distansera sig från.

Kim

Kim befinner sig tydligt i processdiskursen. Kim inleder intervjun med att beskriva grundantaganden om hur människans hjärna fungerar, en analytisk och en kreativ halva, vilket tydligt går att relatera till processdiskursens emfas av *den kognitiva processen*. Kim utgår sedan från sin egen skrivprocess för att beskriva *hur text blir till*. Det som hen dock anser skiljer hens egna skrivande från elevernas är att eleverna sällan är så medvetna om sin egen text och att de inte är så vana vid att analysera sin egen text. Denna medvetenhet skapas enligt Kim genom att göra eleverna medvetna om att det finns en mottagare av texten. Kim tar avstånd från färdighetsdiskursens antagande att det finns ett rätt och ett fel sätt att skriva och lyfter fram att skrivreglernas funktion snarare är att göra det ”så lätt som möjligt för en läsare att tolka och förstå”.

Det går att urskönja att Kim tydligt har reflekterat kring *hur vi lär oss skriva* och *varför vi lär oss skriva*. Hen befinner sig där inom den sociala praktikens diskurs och den sociopolitiska diskursen. Kim menar att eleverna, genom att läsa flera texter av en specifik texttyp, lär sig att förstå och hantera dessa texttyper utifrån sin analys av hur texten är uppbyggd. Detta stämmer överens med den sociala praktikens diskurs. Denna uppfattning fungerar även väl med Kims processdiskursiva uppfattning om *hur text blir till* och *hur vi lär oss skriva* som tidigare beskrivits. Den sociopolitiska diskursen märks hos Kim när hen pratar om *varför vi lär oss skriva*. Skrivande beskrivs både som något kopplat till en historisk och kulturell kontext, men även språkets maktdimensioner kommer fram i resonemangen. Kim relaterar även resonemanget till processdiskursens tankar om språkets betydelse för att utveckla tänkandet.

Alex

Alex befinner sig framförallt inom processdiskursen och genrediskursen. Hen talar utifrån antaganden om att olika texttyper har olika egenskaper som synliggörs för eleverna genom exempeltexter, vilket är en metod som kan liknas vid genrepdagagogikens cirkelmodell. När informanten senare resonerar kring problematik kring bedömningen lyfter hen dock att denna tilltro till ”formen” kan bli problematisk och framhåller innehållet som viktigare. Spår av den sociala praktikens diskurs syns endast vid frågan om *varför vi lär oss skriva*; då lyfts kommunikation fram som en anledning. Processdiskursen kan skönjas i att Alex uttrycker att eleverna ska rätta ”tankefel” innan inlämningen. Kreativitetsdiskursen är också närvarande och syns i diskussionen kring *hur vi lär oss skriva* – genom ”övning, övning, övning” – eftersom eleverna ska ”få konstruktiv respons och kritik på saker och ting som kan bli bättre”. Informanten tar avstånd från färdighetsdiskursen då hen anammar kreativitetsdiskursens syn på språkriktighet – förståelse före korrekthet. Alex uttrycker flera olika diskurstillhörigheter och ger på så vis ett något splittrat intryck. Detta kan bero på att hens resonemang framförallt rör sig kring undervisningens metodiska aspekter. Därmed blir resonemangen kring skrivandets andra dimensioner korta och en tydlig diskurstillhörighet går inte att skönja i lika stor utsträckning som hos övriga informanter. De diskurser som framstår som starkast, process- och genrediskursen, är de som är kopplade till metod.

Love

Hos Love är process- och genrediskurserna mest framträdande. Hen beskriver sin undervisning som ”nästan alltid någon form av processkrivning [...] kamratrespons på det”. Detta kan ses som ett uttryck för processdiskursen. Informanten lyfter även att eleverna behöver öva på de olika texttyperna för att bli bättre på dessa och beskriver det som att hen använder sig av en mallstyrd undervisningssyn, vilket snarare kan ses som ett steg in i genrediskursen. I resonemangen kring *hur vi lär oss skriva* finns även spår av kreativitetsdiskursen då Love hävdar att läsandet är viktigt för att utveckla skrivandet. Trots förankringen i process- och genrediskursen närmar sig Love även den sociala praktikens diskurs i ett resonemang kring *hur man lär sig skriva*. Hen problematiserar sitt tidigare resonemang kring att det som gör en specifik text till en specifik text inte är något som kan läras ut genom mallar, utan snarare kräver en förståelse för hur texten ser ut i sitt faktiska sammanhang. Därför menar hen att elever behöver läsa den typ av texter som de ska skriva, vilket ligger i linje med den sociala praktikens diskurs.

Sam

Sams antagande om skrivande och skrivundervisning ger uttryck för en kombination av kreativitetsdiskursen, processdiskursen och den sociala praktikens diskurs. Hos Sam är läsningen central för skrivandet. Kreativitetsdiskursens resonemang rörande att all läsning är central för skrivutvecklingen uttrycks, men det är framförallt den sociala praktikens diskurs resonemang som betonas. Dessa resonemang innebär att läsandet och analyserandet av texter är ett medel för att bemästra sig skrivandet av specifika texttyper. Läsandet fyller även funktionen att motivera eleverna till skrivande. Genom att använda sig av aktuella ämnen och dagsaktuella texter framhäver Sam att eleverna utmanas i sitt tänkande och att ett behov skapas hos eleverna att redogöra för sina tankar genom text. Sam menar att detta sätt att använda texterna, som ett medel för att få eleverna att själva vilja skriva, är mer effektivt än att ”bara undervisa i hur man skriver”. Här går det att skönja hur den sociala praktikens diskurs syns i antaganden kring motivation och *skrivsituationens* betydelse för textskapandet, men också processdiskursens antaganden om skrivandet i relation till *den kognitiva processen* och *hur text blir till*. När det gäller undervisningens genomförande är resonemangen snarare inom kreativitetsdiskursen och den sociala praktikens diskurs.

5.1.2 Beskrivning av hur de olika diskurserna framträder i intervjuerna

Färdighetsdiskursen är den diskurs som flest informanter tar avstånd ifrån. Trots detta befinner sig en av informanterna, Eli, i samtliga aspekter i denna diskurs. Även Toni befinner sig i stor utsträckning i diskursen. Färdighetsdiskursen står ofta i kontrast till flera av de andra diskurserna. Därför faller det sig så att om en informant befinner sig i någon av de andra diskurserna tar de ofta indirekt avstånd från färdighetsdiskursen.

Alla informanter utom Kim relaterar sig på något vis till kreativitetsdiskursen – antingen genom att befinna sig inom den eller genom att uttryckligen ta avstånd ifrån densamma. Kreativitetsdiskursen är starkast förekommande när informanterna ska beskriva *hur vi lär oss skriva*. I dessa resonemang synliggörs intressanta konflikter mellan olika diskurstillhörigheter hos vissa informanter och uppfattning om *hur vi lär oss skriva* i relation till att läsa. Relationen mellan läsande och skrivande kommer därför att diskuteras mer ingående i 5.1.4 Läsningens roll för skrivandet. Processdiskursen är den diskurs som blir mest framträdande när det gäller aspekten *hur en text blir till*. Samtliga informanter utom Eli och Kim använder processdiskursens förklaringsmodell för *hur text blir till*, nämligen genom kognitiva processer. Flertalet av informanterna använder även olika aspekter av processkrivande på ett eller annat sätt när de beskriver hur de bedriver sin undervisning. Mest framträdande blir uttryck som att eleverna ”processar” texterna eller att man använder sig av kamratbedömning och utkast som sen ska skrivas om.

Genrediskursen förekommer framförallt hos informanterna genom omnämmandet av texttyper. När en informant nämner texttyper i samtalet görs detta oftast i relation till kursplanerna (som använder just detta begrepp). Begreppet kan ses som ett nyckelord i antingen genrediskursen eller den sociala praktikens diskurs, men skillnaden ligger framförallt i hur man tänker sig att dessa texttyper lärs ut och bemästras av eleverna. (Denna problematik kommer beskrivas därför närmare under 5.1.5 Texttyper – genrediskurs eller sociala praktikens diskurs.) Förutom i relation till begreppet texttyper så kan den sociala praktikens diskurs skönjas i resonemang som rör skrivsituationens betydelse för att motivera eleverna till skrivande. Läsningen som medel för att förstå vad som kännetecknar olika texttyper samt kommunikation är två ytterligare aspekter som framhävs som centrala.

Den sociopolitiska diskursen förekommer hos fem av våra åtta informanter på aspekten *varför vi ska lära oss skriva*. Diskursens andra aspekter är i stort sett frånvarande i informanternas resonemang. Detta presenteras ytterligare under 5.1.6 Placering inom den sociala praktikens diskurs.

5.1.3 Medvetenhet om diskurstillhörighet

En av intervjuens frågor har som syfte att se huruvida informanterna är medvetna om vilka diskurser de rör sig inom. Denna fråga löd: ”Skulle du placera dig själv inom en viss pedagogisk metod eller trend?”. Denna medvetenhet yttrar sig antingen genom att informanten explicit reflekterat kring grundantaganden om den egna synen på skrivande som svar på denna fråga, eller genom att informanten i andra delar av intervjun för resonemang som tyder på en sådan medvetenhet. Sex av informanterna svarade uttryckligen nej, tre av dessa visar dock i andra delar av intervjun på en medvetenhet om sin diskurstillhörighet. Två av informanterna placerar sig explicit i en metod eller trend som stämmer överens med deras diskurstillhörighet.

De informanter som svarar nej på frågan, och inte heller påvisar en sådan medvetenhet i övriga delar av intervjun, är Eli, Alex och Toni. Eli säger att hen ”inte [är] så trendkänslig” men betonar ändå vikten av att ”nöta in” kunskap. Detta stämmer överens med färdighetsdiskursen, men Eli uttrycker inte själv kopplingen mellan att ”nöta in” och sin syn på skrivande explicit. Alex upplever sig vara ”upplärd” av ett kollegium och gör därför det som ”faller naturligt” utefter råd från kollegor. Toni verkar delvis öppen för trender och relaterar själv till språkbaserat lärande. Tonis nuvarande diskurs (övervägande färdighetsdiskurs) är inte den diskurs där metoden huvudsakligen hör hemma. Detta skulle kunna tyda på att Toni är på väg att utmana sin diskurstillhörighet. I sådant fall är detta i ett mycket tidigt stadium och speglas inte i övriga delar av intervjun.

Kim och Juno svarar båda nej på frågan om de skulle placera sig i en viss pedagogisk metod eller trend. I intervjun lyfter Juno ett resonemang som hen stött på i relation till andra kollegor där de diskuterat relationen mellan innehåll och stil när det gäller bedömningen av elevers texter. Hen uttrycker att denna relation kan vara problematisk, men att hen efter att ha funderat på detta kommit fram till att innehållet är viktigare än stilen. Detta visar på att Juno reflekterat kring vad som är viktiga komponenter i skrivandet och därmed också till viss del blivit medveten om den egna diskurstillhörigheten även om detta inte är något hen uttrycker som svar på den direkta frågan. Kim visar en stark motvilja mot att placera sig själv inom en viss trend och det går att skönja en viss skepticism mot trender överlag. Dock syns i intervjun som helhet en medvetenhet hos Kim om vilka grundantaganden om skrivande hen lutar sig emot i sin diskurs. Hen uttrycker det som att: ”min filosofi är [...]” och presenterar sedan sina grundantaganden om hur människans hjärna fungerar, vilket skulle kunna ses som ett uttryck för processdiskursen.

I likhet med Kim besvarar även Sam frågan – om placering inom en viss pedagogisk metod eller trend – med ett avståndstagande från att placera sig inom en viss trend. Dock visar även Sam i sin intervju prov på medvetenhet kring sin diskurstillhörighet. Flera gånger under intervjun nämns vikten av att eleverna får ”kontakt med mycket text [...] processläsning och processkrivande”. Samtliga av dessa metoder passar väl in med Sams positionering inom kreativitets- och processdiskurserna. Sams medvetenhet om sin diskurstillhörighet syns även väl i hans resonemang kring läsningens betydelse för skrivförmågan.

Robyn och Love är de enda som själva placerar sig inom en viss pedagogisk metod eller trend. Love reflekterar kring att hen eventuellt är en del av ”den mallstyrda trenden”. Detta skulle kunna ses som en medvetenhet om en del av de antaganden som finns i process- eller genrediskursen, som är de två diskurser som är hans mest framträdande. Robyn visar i sin intervju medvetenhet om att hen formats av formativ bedömning som metod. Detta kan ses som en medvetenhet om hans diskurstillhörighet eftersom den formativa bedömningen passar väl in i processdiskursen. Denna medvetenhet förstärks dessutom av hur Robyn förklarar hur hans syn på skrivande har förändrats i mötet med formativ bedömning som metod.

Ett annat sätt att vara medveten om sin diskurstillhörighet är att vara medveten om vilken diskurs man *inte* befinner sig i. Kreativitetsdiskursen och färdighetsdiskursen är de diskurser som informanterna tydligast tar avstånd ifrån.

De informanter som tar avstånd från färdighetsdiskursen är Kim, Alex, Juno och Robyn. Informanterna tar avstånd från diskursen av olika anledningar. Både Kim och Alex tar avstånd från synen på att det finns ett rätt och ett fel sätt att skriva med språkriktighet i fokus. Alex säger: ”Så länge du förstår vad det står behöver det inte vara hela världen om det inte är grammatiskt korrekt, utan det viktigaste är att kommunikationen går fram.” Kim resonerar såhär: ”Det är väl egentligen därför vi har alla skrivregler för att det ska vara så lätt som möjligt för en läsare att tolka och förstå.” Genom att ta avstånd från färdighetsdiskursen stärker de sin positionering inom kreativitetsdiskursen.

Juno tar inte lika uttryckligt avstånd från färdighetsdiskursen men resonerar ändå kring att innehåll, enligt hen, väger tyngre än stil vid bedömning av elevtexter. Även Robyn tar avstånd från färdighetsdiskursens metod för att rätta elevtexter, trots att hen själv använt dessa förut. Återigen syns hos Robyn en förändring från att ha befunnit sig inom en färdighetsdiskurs till att numera snarare befinna sig inom en processdiskurs. Det är med utgångspunkt i detta som hen lyfter att det känns mer meningsfullt att ge eleverna respons och kommentarer på texterna snarare än att bara stryka under felen. Dessa avståndstaganden

från färdighetsdiskursen förstärker Robyns och Junos respektive positioner inom processdiskursen

Toni och Eli är de som tar avstånd från kreativitetsdiskursen. Toni tar starkt avstånd från diskursen i två avseenden: dess metoder och *varför vi lär oss skriva*. Toni ifrågasätter starkt vikten av litteraturanalis, fritt skrivande och kreativt skrivande, vilka samtliga är metoder som används inom kreativitetsdiskursen. Synen på *varför vi lär oss skriva* kritiserar Toni såhär: ”det handlar inte om att [de] ska bli författare”. Eli tar avstånd från ”friskrivning” och kreativt skrivande på gymnasiet. Dessutom tar hen avstånd från kreativitetsdiskursens kritik mot att ”rätta sönder elevers texter” och menar att detta är en björntjänst mot eleverna eftersom de då inte lär sig skriva korrekt.

Vad gäller informanternas vilja att koppla den egna synen på skrivande till en viss pedagogisk metod eller trend väljer majoriteten av informanterna att inte göra detta. Fyra av informanterna (Eli, Toni, Alex och Juno) gör detta på ett vis som verkar grunda sig i att de (i olika grad) inte reflekterat över detta och därför finner frågan svår att svara på. Två av informanterna (Kim och Sam) visar däremot en stor medvetenhet om de egna grundantaganden som styr deras undervisning men tar medvetet avstånd från frågan. Detta förklaras av en tydlig trendskepticism i deras resonemang. Två av informanterna (Robyn och Love) väljer däremot att svara ja på frågan och placera sig i en viss trend. Dessa två informanter uttrycker också i intervjun i övrigt en positiv syn på pedagogiska modeller och trender och delar inte denna skepticism som syns hos Kim och Sam.

Sammanfattningsvis konstateras att det finns en varierande medvetenhet hos informanterna om den egna diskurstillhörigheten. Alla informanter befinner sig inom mer än en diskurs men har ofta en eller två diskurser som främst är närvarande. Där flera diskurser förekommer är det framförallt för att de fungerar som komplement till varandra. Det finns dock även exempel på diskurser som är i konflikt med varandra. Det är framförallt i dessa konflikter mellan olika diskursers grundantaganden som medvetenheten om den egna diskurstillhörigheten syns. Vid en sådan konflikt befästs antingen positionen inom en viss diskurs genom ett avståndstagande gentemot den utmanande diskursen eller genom att informanterna utvecklar och problematiserar sina resonemang och lyfter in andra perspektiv. Dessa perspektiv är då tagna ur den utmanande diskursen. Informanterna väljer alltså att antingen inte reflektera och utveckla resonemangen ytterligare – och stannar då kvar inom sin tidigare diskurstillhörighet – eller utmanar den tidigare diskurstillhörigheten genom resonemang och reflektion. Några av dessa diskursiva krockar kommer här nedan behandlas.

5.1.4 Skönlitteraturens roll för skrivandet

Att man blir en bättre skribent genom att läsa mycket är grundantaganden som återfinns framförallt inom kreativitetsdiskursen, genrediskursen och den sociala praktikens diskurs. Dessa grundantaganden skiljer sig dock åt om man jämför kreativitetsdiskursen med genrediskursen och den sociala praktikens diskurs. Inom kreativitetsdiskursen ses *all* läsning, framförallt den av skönlitterära verk, som positiv för skrivutvecklingen. Inom genrediskursen och den sociala praktikens diskurs anses det snarare vara avgörande vilken typ av text man läser.

I intervjuerna syns olika positioneringar kring läsandets roll för skrivandet. Två av våra informanter ger inte läsandet någon direkt betydelse för skrivandet. Två andra informanter presenterar förklaringsmodeller som ligger väldigt nära den diskurs de för övrigt befinner sig inom. Slutligen finns det ytterligare fyra informanter som fördjupar, problematiserar och reflekterar över vilken typ av läsning som påverkar skrivandet och på vilket sätt, vilket gör att deras resonemang rör sig mellan flera olika diskurser.

Robyn nämner inte läsandet alls i sina resonemang kring skrivande eller skrivundervisning och visar därmed att hen inte anser att läsandet har någon avgörande betydelse för skrivandet. Toni ger heller inte läsandet någon avgörande betydelse för skrivandet, men berör ändå läsning som fenomen i intervjun. Hen kritiserar starkt den klassiska litteraturens position i svenskämnet vilket kan ses som ett ifrågasättande av det skönlitterära läsandets betydelse. Eftersom Toni tydligt befinner sig i en färdighetsdiskurs behövs inte läsandet som en förklaring till *hur vi lär oss skriva*. De flesta andra diskurser har något typ av resonemang om hur läsning bidrar till en bättre skrivförmåga, men något sådant resonemang framkommer inte i Tonis intervju, snarare tvärtom. Hen visar ett motstånd mot klassisk litteratur: ”Var står det någonstans att man blir en bättre människa eller kan mer för att man läser klassisk litteratur?”. Toni förespråkar snarare ett fokus på att skapa läslust hos eleverna.

Eli och Alex använder båda läsning som en metod för eller en förklaring till *hur vi lär oss skriva*. Eli använder sig av kreativitetsdiskursens antagande och säger att det är viktigt att eleverna både skriver och läser mycket för att bli bättre på att skriva. Alex nämner inte läsning en enda gång i frågorna som rör skrivande och hens skrivundervisning, men talar om att hen använder exempeltexter i sin undervisning för att synliggöra att olika texttyper har olika egenskaper, vilket innebär att läsning till viss del är inkluderad. Alex användande av

läsning och exempeltexter stämmer överens med genrediskursen och hens diskurstillhörighet i övrigt.

I resonemangen kring *hur vi lär oss skriva* befinner sig Love inom kreativitetsdiskursen och lyfter här just läsandets roll för skrivutvecklingen. På frågan *hur vi lär oss skriva* svarar hen: ”genom att skriva och genom att läsa, kanske till och med tvärtom [...] att läsande är det viktigaste”. I Loves resonemang lyfts dock även vissa resonemang från den sociala praktikens diskurs eller från genrediskursen om att man lär sig en texttyp och vad som är typiskt för denna just genom att läsa denna texttyp. Hen menar att det har skett en förändring i elevernas förmåga att behärska olika texttyper: ”numera läser ju inte elever nyhetstexter vilket gör att de har liksom ingen förförståelse för hur text ser ut och det är jättesvårt att lära ut om de inte läser andras texter.” Dessa funderingar utmanar även Loves antaganden om hur texttyper ska läras ut, något som behandlas ytterligare under 5.1.5 Texttyper – genrediskurs eller sociala praktikens diskurs.

Hos Sam förekommer både den sociala praktikens diskurs och kreativitetsdiskursen när det gäller läsningens betydelse för skrivandet: ”Det är oerhört viktigt att man läser texter av den typen som man ska jobba med och som man själv ska skriva [...] men även att läsa skönlitteratur”. Då Sams generella diskurstillhörighet ligger i den sociala praktikens diskurs blir kreativitetsdiskursens fokus på skönlitteratur som bidragande faktor för skrivutvecklingen snarare underordnat. Läsningens betydelse är central i alla Sams resonemang om skrivande. Hen lägger vikt vid att texterna är relevanta och intresseväckande för eleverna. Det är genom texterna som eleverna ska bli motiverade att skriva och det är texterna som ska utmana elevernas tänkande och skapa ett behov hos eleverna att producera text för att uttrycka sina nyvunna tankar och resonemang.

Juno beskriver läsning som en aktiv process för att förstå och utveckla tanken. Läsningens syfte är att hjälpa eleverna att utveckla skapande och empatiska egenskaper: ”[att leva sig] in i varandras livssituationer”. Återigen kopplas skrivandet och romanläsningens fördelar samman. Det intressanta är att Juno, en av de som i sin intervju till största del relaterar sina resonemang till läsning, inte använder läsandet som en förklaringsmodell till *hur vi lär oss skriva*. På frågan *hur vi lär oss skriva* svarar Juno att hen tänker att det beror på sammanhang: ”men självständigheten i att våga se saker ut ett nytt perspektiv och kanske själv bidra med någonting” blir den anledning hen explicit kan formulera. Här håller sig Juno fast i processdiskursen med fokus på tankeutvecklandet snarare än att anamma kreativitetsdiskursens förklaringsmodell kring *hur vi lär oss skriva*. Juno ser snarare läsandet som ett sätt att utveckla tanken än som ett sätt att utveckla skrivförmågan.

Kim förhåller sig till läsandets roll för skrivandet utifrån antaganden som hör hemma i den sociala praktikens diskurs. Kim menar att man lär sig skriva av att läsa och imitera texter. Detta resonemang tar utgångspunkt i ett av processdiskursens dilemman: om skribenten ska bygga textens struktur och utformning genom en kognitiv process – hur gör man då när skribenten inte är medveten om eller ”intuitivt förstår sig på” hur detta görs? Detta är något Kim problematiserar. Vissa elever, förklarar Kim, ”vet hur man gör redan”, medan andra elever inte har denna förförståelse. I sitt resonemang om hur man då ska lära eleverna texters typiska utformning och drag, hamnar hen i den sociala praktikens diskurs. Här problematiserar Kim att eleverna lär sig genom att läsa och imitera, men att vilken texttyp man läser och imiterar är central för förståelsen. Kim beskriver att det är viktigt att elever möter olika texttyper för att kunna imitera dem. Hen hävdar också att det är därför som elever har så svårt att skriva till exempel de vetenskapliga texttyperna eftersom eleverna sällan möter dem, varken på fritiden eller i skolsammanhang. Vidare ifrågasätter Kim kreativitetsdiskursens resonemang om att man blir en bättre skribent genom att läsa skönlitteratur och poängterar att detta inte tvunget bidrar till ens skrivutveckling då det inte är det kreativa skrivandet som sedan bedöms. Hen framhåller dock på att läsandet av sakprosa har ökat på den senaste tiden.

Sammanfattningsvis kan konstateras att frågan om skönlitteraturens roll för elevers skrivutveckling väcker reflektion och resonemang hos informanterna. Även detta är ett ämne där olika diskursers grundantaganden hamnar i konflikt vilket syns i informanternas resonemang. Kreativitetsdiskursen, som är den främsta förespråkaren för skönlitteraturens roll för skrivandet, står i kontrast med färdighetsdiskursen. Denna konflikt syns hos två av de informanter som har en stark positionering i färdighetsdiskursen. Ett annat mönster som synliggörs är hur de senare diskurserna, framförallt genrediskursen och den sociala praktikens diskurs, också lägger vikt vid läsningens roll för skrivandet – dock ifrågasätter de vilken typ av läsning som är den centrala. Där kreativitetsdiskursen anser att all läsning, men framförallt den skönlitterära, är central för skrivutvecklingen lyfter de andra två diskurserna betydelsen av att läsa den typ av text man vill bli bättre på att skriva. Återigen går det i denna problematik att skönja en krock mellan olika diskursiva antaganden, vilket kan leda till ett behov hos lärarna att reflektera och diskutera frågan.

5.1.5 Texttyper – genrediskurs eller den sociala praktikens diskurs

I kursplanerna för svenska i gymnasieskolan används begrepp som *texttyper* och *typer av text* utan att någon definition av begreppens betydelse görs. Texttyper som begrepp ingår både i genrediskursen och den sociala praktikens diskurs, dock skiljer diskurserna på hur de ser på begreppen. Svensklärare har därför blivit tvungna att reflektera över vad de lägger in i dessa begrepp och i och med detta så hamnar de i ett diskursivt vägskäl.

Inom genrediskursen använder man sig av metoder där läraren låter eleverna läsa exempeltexter som valts utifrån ett syfte att lyfta fram det typiska för texttypen¹¹. Läraren visar explicit vilka mönster som förekommer i exempeltexten och som anses vara typiska för texttypen. Det är även vanligt att läraren använder sig av funktionell grammatik för att markera vilket språk som passar vilken texttyp.

Den sociala praktikens diskurs menar att vad som gör en texttyp speciell inte går att förmedla genom mönster, utan att det blir en förenkling. Därför går det heller inte att lära ut vad som gör en texttyp speciell genom att visa på mönster. Istället lär sig elever att förstå texttyper bäst utifrån det behov som texten uppstår ur. Vad som gör en texttyp speciell är därför något eleven förstår genom att läsa flera texter som skapas i den specifika *skrivsituationen*. Genom noggrann läsning och analys ska eleverna ges möjlighet att själva förstå texttypens konventioner.

Ivanič menar att den sociala praktikens diskurs och genrediskursen står i konflikt med varandra och att de därför sällan kan förekomma i symbios. Eftersom begreppet texttyper förekommer i läroplanen bör samtliga informanter vara tvungna att förhålla sig till det. I detta avsnitt beskrivs på vilka vis de väljer att göra så och hur detta går att relatera till deras diskurstillhörighet.

Eli förhåller sig till begreppet texttyp i förhållande till styrdokumentet, eftersom det nämns i kursplanen, centralt innehåll och ämnets syfte. I Elis resonemang tas ingen ställning för vare sig en genrediskursiv eller en socialpraktisk hållning till begreppet. Hen stannar istället kvar i färdighetsdiskursen genom att i förhållande till texttyp snarare fokusera på stilmått. Här synliggörs det tydligt hur Eli relaterar texttyper till kursplanen men hen reflekterar inte i intervjun över sin syn på hur de uppstår eller hur hen tycker att de bör läras ut till eleverna.

¹¹ Som förklarar under 2.3.5 Den sociala praktikens diskurs har vi valt att genomgående använda begreppet *texttyp* i den allmänna betydelsen olika typer av text då det är så begreppet används i läroplanen.

Robyn relaterar aldrig texttyper till hens tankar om skrivande i sin intervju. Detta kan bero på att Robyn i övrigt varken befinner sig inom en genrediskurs eller inom den sociala praktikens diskurs. Detta är intressant eftersom dessa begrepp återfinns i läroplanen och övriga informanter relaterar till dessa oavsett övrig diskurstillhörighet.

Toni använder endast begreppet texttyper en gång under sin intervju, då hen relaterar det till att man genom att öva på specifika texttyper blir bättre på dessa. Här verkar det dock som att övningen är det centrala i sammanhanget, vilket i övrigt stämmer överens med hens färdighetsdiskurs. Texttyper används här troligen därför att begreppet förekommer i läroplanen snarare än att det är en betydande del i hens syn på text.

Alex ligger nära genrediskursiva tolkningar av texttyper i beskrivningen av sin metod. Hen beskriver själv sin undervisning utifrån att olika texttyper har olika drag som bör synliggöras för eleverna: ”Man skapar någonting utifrån en formel av en särskild text, en utredande text ser ut på ett visst sätt, en dikt på ett annat... en krönika på ett tredje”. I och med att Alex använder uttrycket ”formel” talar detta för att hen tycker att det finns bestämda mönster för olika texttyper. Alex problematiserar dock användningen av exempeltexterna genom att uttrycka att tilltron till formen kan bli problematisk vid bedömning, vilket kan ses som en form av kritik mot den egna metoden: ”Det kan ge en bild av att [texten] är mer avancerad”. Därför tittar Alex, som befinner sig i en processdiskurs, snarare på innehållet. Denna prioritering stämmer bättre överens med Alex generella diskurstillhörighet. Istället för att utmana sina generella diskurstillhörigheter och röra sig mot den sociala praktikens diskurs, som annars hade varit ett alternativ, stannar Alex vid den diskurs som hen i övrigt befinner sig i.

Juno använder sig av genrediskursens förklaringsmodell för hur texttyper ska läras ut. Hen lyfter både genre som begrepp och beskriver även hur hen använder funktionell grammatik som ett sätt att lära eleverna vad som kan anses vara typiskt för en genre: ”Det kan ju både vara på en väldigt vad ska man säga detaljnivå rent grammatisk att du inte ska ha pronomen nu i den genre därför att det signalerar det och det”. Juno använder inte begreppet texttyp i intervjun men använder ord som essä och debattartiklar, vilket skulle kunna vara ett spår av att begreppet texttyp som används i läroplanen och att det av Juno tolkas på detta vis. I övrigt förekommer spår av den sociala praktikens diskurs i hens resonemang, men detta rör andra antaganden än de kring hur elever lär sig skilja olika texttyper åt.

Love nämner olika texttyper i nära anslutning till kursplan och styrdokument och menar att det ”känns som jag jobbar utifrån Skolverkets krav”. De olika texttyperna lyfts här i nära anslutning till kursplan och styrdokument. Exempel på texttyper som Love nämner är referat,

essä, utredande text och debattartikel. Delar av genrediskursen blir synlig i Loves resonemang genom att hen lyfter sådant som att undervisa utifrån elevexempel. Love problematiserar dock den egna praktiken och poängterar att arbetet med texttyper är svårt. Detta kan bli problematiskt framförallt i möten med texttyper som eleverna inte möter i sin vardag. Här framhäver Love att eftersom eleverna har blandad förförståelse för hur en sådan text kan se ut så kan det bli svårt för dem att själva skriva en sådan text. Hen menar att det krävs en förståelse för hur texten ser ut i sitt faktiska sammanhang och att detta inte är något som kan läras ut med hjälp av ”mallar”. I dessa reflektioner märks motsättningarna inom genrediskursen och den sociala praktikens diskurs av och Love tar i sina resonemang ett steg i riktning mot den sociala praktikens diskurs.

Sam befinner sig tydligt i den sociala praktikens diskurs när det gäller aspekter som rör texttyper. Exempelvis säger Sam: ”Man har ju ett antal texttyper som de ska kunna och det bygger ju på att... gå igenom dem och utarbeta strategier för eleverna där de kan redogöra för vad de har upplevt.” Visserligen säger Sam att texttyper är något som hen ska ”gå igenom” med eleverna vilket kan uppfattas som genrediskursens syn på undervisning av texttyper. Här verkar dock emfasen framförallt ligga på att eleverna själva ska skapa sig en uppfattning om vad som kännetecknar de olika texttyperna. Detta stämmer även väl överens med Sams generella diskurstillhörighet som är starkt influerad av den sociala praktikens diskurs.

När Kim refererar till texttyper beskriver hen svårigheten med att eleverna möter en typ av text utanför skolan, en annan i skolan samtidigt som de förväntas producera en tredje texttyp. Kim påpekar att dessa texter är, som hen uttrycker det: ”krönika/tyckande-texter [...] av vetenskaplig eller essäistisk typ” och romaner. Hen verkar befinna sig inom den sociala praktikens diskurs i sin uppfattning om texttyper då hen framhäver att ”vi lär oss skriva efter att ha läst saker som visar på normen”. Detta stämmer överens med den sociala praktikens diskurs (snarare än genrediskursen som också talar om texttyper men som betonar att dessa består av striktare mönster som lärs ut explicit av en lärare). Kim uttrycker senare tankar som rör sig inom den sociala praktikens diskurs. Hen förklarar att eleverna genom att läsa flera texter av en specifik texttyp lär sig förstå och hantera denna texttyp utifrån sin analys av hur texten är uppbyggd. Denna uppfattning överensstämmer även väl med Kims processdiskursiva uppfattning om *hur text blir till* och *hur vi lär oss skriva* som tidigare beskrivits. Kim menar, i likhet med Love, att elever har svårast för de texttyper som de i princip aldrig möter. Hen hävdar att skolan är ”ganska [dålig] på att presentera dem”. Detta skulle kunna ses som en blinkning till genrediskursens syn på texttyp.

Sammanfattningsvis konstateras att alla lärare utom Robyn på något vis resonerar kring olika typer av text eller använder sig av uttrycket texttyper. Detta kan förklaras med att formuleringen förekommer i läroplanen och därmed är någonting som informanterna behöver förhålla sig till. Det går att skönja en diskrepans i synen på hur arbetet med olika texttyper bör ta sig uttryck i undervisningen. Några informanter synliggör också den problematik som kan uppstå när eleverna saknar förkunskaper om vad som karaktäriserar somliga texttyper medan andra inte lyfter denna problematik. Hos de informanter där problematiken diskuteras som mest ingående går det att skönja en krock mellan den sociala praktikens diskurs och genrediskursens syn på texttyper. Här går det att se att även de informanter som för övrigt befinner sig inom genrediskursen i diskussionen närmar sig den sociala praktikens diskurs utifrån resonemangen att explicita instruktioner för att lära ut vad som karakteriserar en viss texttyp inte räcker till.

5.1.6 Varför ska vi lära oss att skriva?

En av frågorna i intervjuerna var *varför vi lär oss skriva*. I svaren på denna fråga positionerar sig flera av informanterna inom den sociopolitiska diskursen. I den sociopolitiska diskursen förekommer det flera olika antaganden kring *varför vi ska lära oss skriva*. Förenklat skulle dessa kunna beskrivas i form av nyckelorden demokrati, textbaserat samhälle och makt. Två av informanterna placerar sig även denna diskurs i aspekten *hur vi lär oss skriva* men i övrigt är diskursen frånvarande. De informanter som inte placerar sig i den sociopolitiska diskursen på frågan *varför vi lär oss skriva* närmar sig ändå i resonemangen textlagrens yttre lager i jämförelse med övrig diskurstillhörighet.

Tre av våra informanter befinner sig inte inom den sociopolitiska diskursen på aspekten *varför vi lär oss skriva*. Alex nämner överhuvudtaget inte något som närmar sig den sociopolitiska diskursen. Detta skulle kunna bero på hans starka identitet som upplärd av kollegor. Love och Sam är på väg in i den sociopolitiska diskursen, men uttrycker inte detta tillräckligt tydligt för att placera sig inom diskursen. Love svarar på *varför*-frågan med ett väldigt kort yttrande där hen konstaterar att ”vi lever i en skriftspråkskultur”. Sam broderar ut sitt svar lite ytterligare och berör då framförallt olika former av utanförskap som kan komma av att inte behärska en kommunikationssituation. Hen närmar sig en slutsats, men verbaliserar den aldrig.

Två informanter uttrycker delvis stöd för den sociopolitiska diskursen: Robyn och Eli. Robyn pratar om att ”man blir påverkad av andra, att det är samhället” och adderar även aspekten att man bör lära sig skriva för att kunna ”påverka världen och påverka människan

[...] få världen bättre, förhoppningsvis”. När Eli besvarar frågan *varför vi lär oss skriva* kombinerar hen färdighetsdiskursen med den sociopolitiska och baserar sitt svar på vilka effekter det får för eleverna att de inte lärt sig behärska skriftspråkets normer. Hen menar att eleven då riskerar att hamna i ett demokratiskt underläge och därmed inte ”få en bra utbildning, ett bra jobb”. Tidigare har Eli även pratat om vikten av att eleverna lär sig att ”[knäcka] koden”, vilket i kombination med senare uttalanden går att tolka som ett uttryck för den sociopolitiska diskursens antagande om att olika språk används i olika sammanhang och att bemätrandet av dessa är kopplat till makt.

Juno ser skrivandet som ”en helig och icke-ifrågasatt del av vår kultur” och betonar att skriftspråket är en form av krav för att få ta del i ”den demokratiska processen” och att detta kan anses vara ”ens plikt som samhällsmedborgare”. Även Robyn uttrycker liknande tankar, men fokuserar mest på den påverkan som skriften kan ha. Hen pratar både om att ”man blir påverkad av andra, att det är samhället” men också skribenten som en aktör som kan ”påverka världen och påverka människan” och att människan genom olika kulturyttringar kan ”kommunicera för att få världen bättre, förhoppningsvis”.

Toni uttrycker sig koncist och använder sig av explicita begrepp som är närvarande inom diskursen. Hen betonar att ”vi lever i ett samhälle där det liksom är en sorts förutsättning att man faktiskt också kan, i skriftlig form, uttrycka sig rätt så tydligt”. Hen lyfter även skrivandet som ”maktmedel” och som ”tydlig markör [för] socioekonomisk status”.

Även Kim pratar om att vi lär oss skriva för att vi lever i ett textbaserat samhälle. Att kunna skriva anser hen vara ”förenat med makt och socioekonomisk framgång”. Skrivande kopplas i hens resonemang till både en historisk och kulturell kontext, men även språkets maktdimensioner tas upp.

Slutligen konstateras att när det rör sig om frågan *varför vi lär oss skriva* placerar sig majoriteten av informanterna i den sociopolitiska diskursen oavsett annan diskurstillhörighet. I övrigt är annars denna diskurs den som är minst förekommande hos informanterna. Även de informanter som inte placerar sig inom den sociopolitiska diskursen på *varför*-frågan rör sig här i de yttre textlagren, *skrivsituationen* och *sociokulturell och politisk kontext*, och längre ut än i deras övriga resonemang om text. En förklaring till detta skulle kunna vara att informanterna vill skapa en meningsfullhet av sin praktik och att resonemangen därför kopplas till skolans fostrande och demokratiska uppdrag.

5.2 Syn på *vetenskaplig grund* och *beprövad erfarenhet*

I denna del av uppsatsen behandlas vår andra frågeställning: Hur uppfattar lärare begreppen *vetenskaplig grund* och *beprövad erfarenhet* i relation till sin praktik? Först beskrivs informanternas definitioner och senare beskrivs huruvida de mer eller mindre ser begreppen som komplement.

I intervjuerna märks att informanterna har svårare att definiera *den vetenskapliga grunden* än *den beprövade erfarenheten*. Detta leder till att de definitioner som rör *den beprövade erfarenheten* tenderar att bli mer konkreta än de som rör *den vetenskapliga grunden*. Sett till båda begreppen är det ingen av definitionerna som ligger särskilt nära den promemoria som Skolverket sänt ut och det verkar heller inte finnas någon annan generell samsyn bland informanterna. I detta avsnitt presenteras först informanternas definition av *vetenskaplig grund* och därefter motsvarande av *beprövad erfarenhet*.

Fem av informanterna (Eli, Toni, Alex, Robyn och Juno) nämner både forskning och fortbildning som delar av *den vetenskapliga grunden*. Både Juno och Love pratar om att applicera sina fortbildningar på sin undervisning. Eli nämner ”metoder och tips” vilket också skulle kunna tyda på någon sorts appliceringstanke. Tre informanter (Eli, Alex och Love) nämner olika former av litteratur som möjlig *vetenskaplig grund*. Det rör sig om böcker, Skolverkets hemsida och fackförbundstidningen Skolvärlden.

Alex uppfattar att *den vetenskapliga grunden* är det man får med sig från universitetet. Hen upplever det också som att *den vetenskapliga grunden* på arbetsplatsen sällan förnyas. Alex uppfattning av vad *vetenskaplig grund* innebär varierar under intervjun och det verkar inte finnas en tydlig förståelse för eller bild av vad begreppen innebär.

Robyn framhåller att *den vetenskapliga grunden* är något man kan luta sig mot ”nån forskning som visar att det här är bra”. Även Toni och Juno kopplar *den vetenskapliga grunden* till att ta till sig ny forskning. Juno beskriver även fortbildning som ett sätt att nå *den vetenskapliga grunden*. När Eli definierar begreppet lyfter hen att *den vetenskapliga grunden* är ”det som är inne nu” och nämner forskarnamn som Hattie och Williams. Hen poängterar också att det som deras forskning visar också är något som man kan känna igen från det egna klassrummet.

Love och Sam är de som tydligast erbjuder någon form av definition till begreppet. Love säger att ”*Vetenskaplig grund* är ju att man utgår från vetenskapliga begrepp och försöker applicera dem i sin metodik [...]”. Sam formulerar sig så här: ”*Vetenskaplig grund* är egentligen självklart kan man väl tycka. Det ska helt enkelt finnas någon sorts... kunskap och

insikt om hur ett lärande fungerar”. Hen menar också att undervisningen får en *vetenskaplig grund* eftersom ”stoffet [...] är någorlunda underbyggt rent vetenskapligt”. I likhet med Alex lyfts även här lärarhögskolan in som en väg *den vetenskapliga grunden* kan ta: ”även om mycket av den kunskapen har visat sig vara daterad”.

Kims definition är inte lika tydlig som Love och Sam. Dock visar Kim en större medvetenhet om begreppets komplexitet, då hen reflekterar kring svårigheterna att undersöka ”elevgrupper och pedagogiska metoder” och att det inte är så ”lättforskat”. Hen påpekar därför att begreppet är ”betydligt klurigare” att definiera än *beprövad erfarenhet*. Kim har ett stort personligt intresse för ny forskning och når denna bland annat genom dagliga uppdateringar via sociala medier. I sina resonemang om *vetenskaplig grund* problematiserar hen exempelvis vad som är ”evidensbaserad forskning” och menar att det är väsentligt förhålla sig kritisk till detta:

Jag tror att det blir väldigt lätt att det blir låtsad vetenskaplighet, där man jämför saker som inte går att jämföra med varandra [...] och hävdar evidensbaserat när det går att diskutera. [...] Vad är det som har mätts? Hur har det mätts? Kan man jämföra kontrollgruppen med det här? [...] Om jag förändrar det här - hur kan jag veta att det var det som förändrade saken - eller är det en annan elevgrupp? Vi kommer liksom aldrig ifrån det där. *Beprövad erfarenhet* är ju mycket lättare att förhålla sig till. Vetenskaplighet det är ju svårare.

(Kim)

I definitionen av begreppet *beprövad erfarenhet* finns det två framträdande kategorier i informanternas svar. Några av informanterna utgår först och främst från att *den beprövade erfarenheten* handlar om ett utbyte av kunskap om undervisning mellan kollegor. Här likställs *beprövad erfarenhet* med kollegialt lärande. Övriga informanter utgår först och främst utifrån att det innebär en revidering av den egna undervisningen och framhåller detta framförallt som en individuell process. Detta står i kontrast till Skolverkets definition av begreppet, då dessa understryker att *beprövad erfarenhet* ska vara ”dokumenterad, delad och prövad i ett kollegialt sammanhang” (*Promemoria om vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet* 2010:1) och förtydligar i senare dokument att den inte ska vara ”snäv, personlig, muntlig eller kortsiktig” (*Forskning för klassrummet - vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet i praktiken* 2013:11–12).

När Toni ska definiera begreppet lyfter hen endast den kollegiala aspekten av *beprövad erfarenhet*: ”Nä, men *beprövad erfarenhet* är ju lite det man kan tänka det kollegiala [...] Att flera lärares erfarenhet är större än en lärares erfarenhet. Att de diskussionerna finns.” Men övriga informanter presenterar både det individuella och det kollegiala på ett eller annat sätt i sina resonemang.

På den direkta frågan svarar både Robyn och Alex med resonemang som framhåller det kollegiala lärandet och att *beprövad erfarenhet* innebär ett utbyte av idéer mellan kollegor. Alex framhåller att *den beprövade erfarenheten* kan yttra sig i att man delar med sig ”av tips och tricks” medan Robyn uttrycker det som ”diskussioner om hur man ska undervisa”. Varken Robyn eller Alex lyfte revideringen av den egna undervisningen förrän senare i intervjun, då en diskussion förs kring hur begreppen tar sig uttryck i planeringsstadiet. Även Sam utgår först från att *den beprövade erfarenheten* innebär revidering av den egna undervisningen men kommer inom samma resonemang in på den kollegiala aspekten: ”Sen finns det ju *beprövad erfarenhet* som man själv inte har upplevt utan som man i det kollegiala sammanhanget kan hitta sätt som kan komma eleven till godo”.

Love utgår i sina svar först och främst utifrån den egna revideringen av undervisningen. För Love är *beprövad erfarenhet* framförallt individuellt och att man utvärderar, reflekterar över och förändrar den egna undervisningen. ”*Beprövad erfarenhet* är ju att man har gjort samma sak flera gånger, reflekterat över resultaten och försökt förändra sitt upplägg [...] Jag återanvänder gamla uppgifter och försöker utveckla dem [...] Man utgår ju från det man gjort och utvecklar det”. Det är bara denna aspekt som lyfts på den direkta frågan och först senare i samtalet lyfts den kollegiala aspekten fram: ”*Beprövad erfarenhet* handlar ju också om ett kollegialt lärande, så det måste ju inte bara vara min erfarenhet utan det kan ju också vara andras erfarenhet [...]”

Eli lyfter båda aspekterna i sitt svar på frågan. ”*Beprövad erfarenhet* är ju dels att man tar till sig av sina kollegor [...] men också att [om jag har] en planering som inte fungerar så framhärdat jag ju inte. Jag gör ju inte den igen [...] det som inte fungerar särskilt bra- att det behåller man inte.” Även Kim berör båda aspekterna i svaret på frågan men beskriver först den individuella aspekten: ”Det är ju liksom vad jag upplever fungerar och vad andra... eller vad vi känner till fungerar.” Senare i intervjun ombads Kim förklara vilka hen inkluderar i detta ”vi”, varpå hen lyfter in sina kollegor. Här står kollegorna både för de på den fysiska arbetsplatsen, men även för ett större kollegium i form av vänner som arbetar som lärare, samt sociala medier som plattformar för utbyte av kunskap om undervisning.

Juno är den enda av informanterna som inte framhäver den kollegiala dimensionen av begreppet. För Juno betyder det snarare ”att jag- testar lite olika grejer i klassrummet och så ser jag om det funkar. Det är det ena [...] det kanske är det viktigaste [...] och över tid blir det kanske ännu mer betydelsefullt”. I slutet av resonemanget frågar vi därför explicit om detta bara är en individuell process eller om den också kan vara kollegial. Det är först då som den

kollegiala aspekten lyfts in med en viss modalitet som tyder på att Juno ändå framförallt ser det som en individuell arbetsprocess.

Ingen av informanterna lyfter dokumentation som en del av arbetet med *den beprövade erfarenheten* trots att detta ingår i den begreppsdefinition som återfinns i promemorian. Juno och Kim framhäver dock att arbetsplatsen hade kunnat nå *den beprövade erfarenheten* lättare genom att skapa ett system där både *den vetenskapliga grunden* och *den beprövade erfarenheten* realiserar mer systematiskt och metodiskt. Juno menar att det snarare blir något man noterar för sig själv i förbifarten. ”Det borde finnas inbyggt i systemet, någon reflektionstid, utvärderings- hur nu det ser ut. [Det kan ju också vara så] att man inte utnyttjar det riktigt, förarbete och efterarbete, men [det] blir sällan det efterarbetet, eller jo men inte på detta systematiska [vis] [...] mer i förbifarten.” Kim påpekar att man med sådana strukturer på arbetsplatsen skulle kunna stödja arbetet med *beprövad erfarenhet*. Hen säger att *tyst kunskap* är något som man som kollegium behöver sätta ord på, men att detta idag främst görs i förbifarten. Bara ibland görs det faktiskt på mötena och blir någon form av dokumenterad eller strukturerad process: ”om det är väl ordnat någon gång att det faktiskt är det mötena handlar om, där sitter vi och diskuterar och märker att det här funkar och det här funkar inte och [...]”

Skolverket poängterar i sin text *Forskning för klassrummet - vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet i praktiken* att ”ett växelspel mellan teori och empiri” behöver finnas (2013:10). I informanternas intervjuer är det vissa av dem som poängterar detta medan andra tenderar att värdera det ena tyngre än det andra.

Fyra av informanterna (Toni, Eli, Alex och Love) lägger störst emphasis på *den beprövade erfarenheten*. Sam, Robyn och Juno pratar snarare om begreppen som komplement till varandra och att de, likt Skolverkets formulering, bör verka i symbios. Slutligen lägger Kim snarare emphasis på *den vetenskapliga grunden*.

Eli är en av de som i sin förklaringsmodell huvudsakligen fokuserar på den erfarenhetsbaserade aspekten. Generellt upplever Eli att tidsbrist gör att man inte alltid ”gör det man borde”, men detta verkar syfta på både *den vetenskapliga grunden* och en systematisk dokumentation av *den beprövade erfarenheten*. Eli och Toni betonar den egna erfarenheten när det gäller vikten av att utvärdera den egna verksamheten och se vad som fungerar. Begreppen verkar här uppfattas som två separata enheter och verkar inte fungera som komplement. Detta kan bero på att *den vetenskapliga grunden* ses som ett individuellt åtagande där litteraturläsning och fortbildning fokuseras, och den del av fortbildningen som tas tillvara är den som berör *den beprövade erfarenheten*. Även när det gäller litteraturen

verkar dessa informanter snarare söka efter litteratur med ett metodiskt fokus. Detta fokus skulle kunna bero på vad som i Tonis intervju kan tolkas som en likställning av fortbildning och forskning. Den forskning som lyfts in görs i form av fortbildning och har framförallt som syfte att kunna appliceras i verksamheten.

Love är medveten om att hen i stor utsträckning baserar sin undervisning på hens *beprövade erfarenhet*. Hen poängterar dock att denna erfarenhet måste ha en grund i något och menar då att denna grund kan vara av vetenskaplig karaktär.

Även Alex betonar vikten av *den beprövade erfarenheten*. Hen reflekterar kring att de metoder som ska appliceras i undervisningen inte går att applicera rakt av i samtliga klassrum. Här framhåller hen att det viktiga snarare är att man hittar forskning som passar överens med ens lärarstil och klassrumssituation. Det går här att skönja ett kritiskt förhållningssätt till applicering av metoder och även en vilja att förnya *den vetenskapliga grunden* yttras.

Kim lägger i samtalet störst vikt vid *den vetenskapliga grunden*. Mycket av samtalet landar i resonemang kring vad *vetenskaplig grund* innebär och hur hen anser att det krävs ett kritiskt förhållningssätt till "evidensbaserad undervisning" och pedagogiska trender. Kim påpekar att det hade behövts en gemensam kollegial diskussion kring forskning, olika forskningsrön och hur man ska applicera forskningen på undervisningen: "Vi behöver ju diskussionen förstås. Jag hade önskat att det fanns en högre nivå på diskussionen kring vetenskaplighet."

När Sam reflekterar kring de två begreppens kompletterande relation till varandra så säger hen "Ju mer du jobbar och om du gör det på rätt sätt och med elevens bästa och *den vetenskapliga grunden* i botten så tror jag att du kommer på den här *beprövad erfarenhet*." Detta visar att målet för Sam med detta är inte bara att uppfylla styrdokumentets formulering utan att det är elevens bästa som står i fokus. Det verkar vara så att Sam anser att ett sådant arbetssätt där *den vetenskapliga grunden* och *den beprövade erfarenheten* gynnar hela verksamheten. Dock framhäver Sam att i relation till undervisningen är det "ju kanske mest på *beprövad erfarenhet* som man lutar sig." Anledningen till detta tycker Sam är att man saknar incitament för att fördjupa sig i forskning.

Robyn framhåller begreppen *vetenskaplig grund* och *beprövad erfarenhet* som komplement till varandra. I samma mening knyter hen an till vad både begreppen betyder: "[...] man ska ju gärna ha något att luta sig mot. Nån forskning som visar att det här är bra och sen tycker jag också att man ska- viktigt att man är enade i ämneslaget och har samma ramar och att man har diskuterat lite hur man ska undervisa." Ordvalet "ska" tyder här på en

vilja att göra det som anses vara rätt, men även på att det är viktigt med en kollegial samsyn kring begreppen. Robyn pratar också om att man som lärare har ”en liten ryggsäck på något vis med saker som man tar fram”. Dessa ”saker” menar Robyn grundar sig i både forskning, fortbildning samt kollegiala samtal. Robyn uttrycker hur begreppen kan fungera som ett hinder för att inte ”cementeras [...] att man kör sina samma spår hela tiden”. I samband med detta poängteras att det svåraste i detta arbete är ”att få syn på ny forskning”.

Även Juno lyfter begreppen som ett komplement till varandra. Detta märks på sättet hen pratar om de båda begreppen som att de går in i varandra:

Ja det betyder att jag [...] testar lite olika grejer i klassrummet och så ser jag om det funkar. [...] Det kanske är det viktigaste. Det är *beprövad erfarenhet* [...] och sen betyder det ju också att [man naturligtvis ska] ta del av aktuell forskning, kanske gå någon fortbildning och så vidare. Men därmed inte sagt att det är svaret och sanningen. Så är det ju inte.

(Juno)

Hen lyfter här också det problematiska med att det finns ”många motstridiga teorier”. Här syftar Juno på att hen oftast försöker ”sjösätta” sina olika fortbildningar. Juno har ett resonemang som påminner om det som Robyn för kring att man lätt kan cementeras, fast hen kallar det att ”man kör på som ett ånglok”. Även Juno framhåller här att begreppen kan fungera som ett incitament att få reflektera, revidera och utvärdera sin praktik oavsett om det är i dialog med kollegor eller med forskning.

Sammanfattningsvis kan konstateras att det inte finns en entydig uppfattning om vad begreppen *vetenskaplig grund* och *beprövad erfarenhet* innebär eller hur de bör ta sig uttryck i praktiken. Informanterna har svårt att definiera begreppen men uppfattar sig ha en tydligare uppfattning om vad *beprövad erfarenhet* innebär än *den vetenskapliga grunden*. Dock stämmer deras definitioner av båda begreppen inte fullt ut överens med den definition som promemorian för fram.

Den vetenskapliga grunden uppfattas som något som man framförallt erhåller genom inläsning på olika håll, genom exempelvis fortbildning, sociala medier och forskning, eller genom det som man har med sig från lärarutbildningen. Att begreppet innehåller ett vetenskapligt kritiskt förhållningssätt till ny forskning är inget informanterna lyfter i anslutning till begreppet, trots att denna inställning går att finna i vissa av informanternas övriga resonemang. Det går heller inte att skönja tanken kring begreppet som ett förhållningssätt som ska genomsyra hela verksamheten.

Beprövad erfarenhet ses framförallt som revidering av undervisning, antingen genom individuellt arbete eller genom kollegialt lärande. I resonemangen framkommer det att det saknas en enhetlig bild av hur det praktiskt ska appliceras. Bristande strukturer för

dokumentation anges som ett problem om det alls lyfts som en del av appliceringen. I Skolverkets definition av begreppet lyfts det att den ska vara ämnesöverskridande, vilket ingen av informanterna lyfter som huvudsakligt fokus.

5.3 Möjligheten att vara en reflekterande praktiker

Vår tredje frågeställning lyder: Vilka möjligheter har lärare att agera som *reflekterande praktiker* i förhållande till de interna och externa komplexiteter som synliggörs av tidigare frågeställningar? För att undersöka detta delades olika påverkansfaktorer upp i interna och externa komplexiteter som lärarna möter i sitt yrkesutövande. De interna är de inre komplexiteter som sker inom läraren och som kanske är mer anknutna till diskurstillhörighet, tidigare erfarenheter, lärarutbildning osv. Dessa har redan behandlats under 5.1 Diskursanalys och delvis även under 5.2 Syn på *vetenskaplig grund* och *beprövad erfarenhet*. De externa komplexiteterna är de påverkansfaktorer som förekommer utanför läraren och som läraren måste förhålla sig till. Dessa kan vara allt från kursplaner och styrdokument till hur fortbildning och kollegialt lärande är organiserat på arbetsplatsen. De externa komplexiteterna har delvis tidigare berörts (under 5.2), men vidareutvecklas under 5.3.1 Externa komplexiteter. Avslutningsvis under 5.3.2 presenteras att flera informanter uppmärksammar att en förändring kan skönjas i attityden till och hur man arbetar med reflektion på arbetsplatsen.

5.3.1 Externa komplexiteter

Lärarna reflekterar över olika påverkansfaktorer som ligger utanför läraren. De skulle kunna beskrivas som de ramar som informanterna i olika utsträckning behöver förhålla sig till. Dessa komplexiteter rör sådant som kursplanerna, lärarutbildningen, mötet med eleverna, fortbildning, kollegor och tid.

Flera av informanterna lyfter in kursplanen i sina resonemang. Somliga anser att de själva i mycket stor utsträckning arbetar i överensstämmelse med styrdokumentet. Eli upplever att hens syn på skrivande ”utvecklats [...]i samspel med [...] kursplanerna” och hen refererar löpande till olika kursplansformuleringar under intervjuens gång. Andra informanter verkar snarare vara i konflikt med kursplanen. Toni uttrycker att hen finner att kursplanen inte är särskilt verklighetsförankrad och att det ställs väldigt höga krav på eleverna när det gäller det vetenskapliga skrivandet. Sam önskar att hen kunde arbeta mer med litteratur i klassrummet, men upplever att det ”försvunnit i det nya kurssystemet”.

Flera av informanterna lyfter mötet med eleverna som något som påverkat hur deras syn på skrivande har förändrats. Toni beskriver hur hen först började jobba på en skola med ”extremt duktiga elever, som skrev väldigt, väldigt bra”. Hen reflekterar över att det är en utmaning att utveckla elever som är väldigt duktiga på att skriva, kanske till och med bättre än hen själv som svensklärare. När hen började arbeta på en skola med yrkes elever som hade lägre studiemotivation krävdes det en annan typ av skrivundervisning. Här reflekterar Toni över att förmågan att motivera eleverna till skrivande och att tilltro till den egna förmågan blev viktigare.

Alex upplevde när hen kom ut ”grön” att hen ”inte riktigt [visste vad jag kunde] förvänta mig av elever i olika situationer och på olika kunskapsnivåer”. Även Robyn fann det i början av sitt yrkesliv svårt att veta på vilken nivå hen skulle lägga undervisningen, men upplevde att den nuvarande kursplanens progressionstanke och gjort det lättare för hen att lägga undervisningen på en lagom nivå för eleverna.

Även Kim upplever denna förändring. Kim känner att hen gått emot att i större utsträckning anpassa sina uppgifter efter eleverna och att de numera är mindre ”fria” och mer konkreta: ”Sen har det väl formats väldigt mycket under de här åren i att ‘Det där sättet funkar inte - det ska jag skita i. Men det här verkar funka - det här ger gensvar’. I detta resonemang går det att skönja att Kim inte längre upplever att hen i lika stor utsträckning kan utgå ifrån sin egen relation till skrivande och text när hen utformar sin undervisning.

Sett till fortbildning går det att ana en skillnad mellan olika skolor som lärarna arbetat på. Det kan skilja sig åt om fortbildning ses som något som i högre grad är individuellt eller kollegialt. Flera av informanterna diskuterar även balansen mellan den fortbildning som de själva finner och den som ”kommer uppifrån”. Love menar att ”ju mer man jobbat, ju mer kan man uppskatta vilken typ av fortbildning som helst. Man kan ändå applicera den”. Dock finns det andra informanter som värderar den individuella fortbildningen högre än den centralt styrda och poängterar här framförallt fördelen med att själv välja sin fortbildning.

Fortbildningen ger informanterna nya perspektiv. Robyn upplever sig idag vara starkt influerad av formativ bedömning, vilket hen mötte på en fortbildning. Hen upplevde då att hen fick ett ”redskap” som gör att hen ”ser att det blir resultat hos eleverna”. Tidigare upplevde hen att ”[det nog var] väldigt mycket bedömning i fokus och det är det ju nu också, men det är mer bedömning för lärande - att det ska leda någonstans. [...] Så är det när man kommer ut och jobbar och själv hittar ny forskning som man börjar fundera på det, som det börjar ändras.”

Majoriteten av informanterna yttrar sig om att tid är en begränsande faktor. Flera informanter lyfter att det är bristen på tid som gör att *den vetenskapliga grunden* blir nedprioriterat. Sam menar att det på mindre arbetsplatser ”inte [finns] tid och ork för att hålla det ögat utåt också”. Alex har en önskan om att det skulle finnas ”enkla moduler [...]en youtubekanal med korta tips eller klipp hade varit bra” för att på så vis förenkla arbetet med att komma i kontakt med nya rön. Robyn betonar att det är svårt att få syn på ny forskning: ”Det är det alla säger ju- att ha tid att fortbilda sig, [man] har inte tid att läsa artiklar och så vidare”.

5.3.2 En förändring kan skönjas

Många informanter säger att de märkt av två stora förändringar de senaste åren, dels när det handlar om en större betoning av vetenskaplig anknytning, dels när det handlar om betoningen av det kollegiala samarbetet.

Flera av lärarna lyfter i intervjuerna att de upplever en förändring i betoningen på att undervisningen ska vila på *vetenskaplig grund*. Robyn uttrycker att hen upplever ett paradigmskifte i att det trycks mer på forskning. Hen upplever att en annan kultur vuxit fram där man om man stöter emot något man tycker är svårt försöker leta efter forskning som behandlar detta: ”så kan jag inte säga att jag gjorde förr, då tänkte jag inte så långt. Jag trodde att jag hade fått med mig allting [från utbildningen]”. Sam upplever att dagens lärarutbildning har ”större bas i forskning idag än vad vi hade när vi gick” och att denna forskning ”har [...] genomsyrat undervisningen de senaste åren”. Sam lyfter även att denna förändring märks på nya lärarstudenter som har sin praktik på skolan. Hen menar att dessa har ”så in i helvetes mycket djupare kunskaper rent ämnesmässigt och också om vad forskningen... än vad jag fick när jag läste”.

Även Love uppmärksammar en förändring och hittar förklaringen i de externa påverkansfaktorerna såsom införandet av lärarlegitimationen, satsningar på förstelärare, lärarlönelyftet och läslyftet. Hen upplever att ”kollegor [på sistone också har] blivit mer intresserade av forskning och nya rön [...] Det [har lett till att det] pratas om forskning [och att] det pratas om *beprövad erfarenhet* som grundar sig i någon slags forskning”. Hen upplever att exempelvis läslyftet har gjort att kollegiet i större utsträckning än förut bidragit till ett vetenskapligt förhållningssätt hos kollegorna, vilket medfört ett större fokus på begreppshantering och att inkorporera ny forskning. Bilden Love målar här är dock inte entydigt förekommande hos informanterna. I motsats till Love lyfter Sam att hen upplever att det saknas incitament för lärare att sätta sig in i ny forskning:

Jag tycker att man vinner inte så mycket på att följa med i forskningen på de arbetsplatser jag arbetat på de senaste åren. [...] Det finns inte riktigt något utrymme för att fördjupa sig - dels i det kollegiala samarbetet men också rent tidsmässigt och om man gör det är det inte säkert att det leder till någonting utom möjligen rent personlig tillfredsställelse [...]. Från skolans sida, eller från arbetsgivarens sida, så finns det inget incitament att fördjupa sina kunskaper så himla mycket.

(Sam)

I och med betoningen av *vetenskaplig grund* och *beprövad erfarenhet* har även det kollegiala lärandet värderats högre. Kim beskriver det som att man på senare år delar uppgifter mer än förr och flera andra informanter speglar samma skeende. Dock lyfter vissa av dem problematiken med att lärare numera sällan sitter i ämneslag utan snarare efter vilka klasser man undervisar. Juno poängterar emellertid att läraryrket fortsatt är ”ett väldigt ensamt yrke”.

En annan aspekt av det kollegiala lärandet är fortbildning. Juno framhåller att det de senaste åren skett en förändring när det gäller fortbildning, då det nu i större utsträckning är mer gemensamma fortbildningar än det var förut. Hen uppfattar till exempel läslyftet som ett sådant initiativ. Love upplever att fortbildningen förändrats i den mån att det numera finns ett större fokus på ämnesspecifik fortbildning, snarare än det tidigare fokuserats på det mer ”allmänpedagogiska”. Även Kim lyfter att fortbildningen har förändrats och att det påverkar hur lärarna arbetar med det:

Den allra senaste trenden som börjat kanske de senaste två åren är ju det här med kollegialt lärande och att man just ska sitta - fortbildningen ska inte vara på en kursgård [på landsbygden] utan man sitter i grupper och pratar så konkret man kan om konkreta pedagogiska problem och hur man kan lösa dem och att sätta ord på våra gemensamma erfarenheter som svensklärare. [...] Det tycker jag är oerhört bra trend känns det som i skolan, att vi liksom får mer och mer ett språk och att man går mycket mer på djupet och mer på riktigt liksom, så det har gjort mycket tycker jag. Man märker bara på svensklärarna som går [läs]lyftet nu att det händer någonting med den här tysta kunskapen som börjar verbaliseras att man sätter ord på det.

(Kim)

I detta citat väver Kim samman den nya syn på fortbildning som flera informanter uttrycker. Hen ger även uttryck för hur denna förändrade fortbildning förändrat hur lärarkåren pratar om sin praktik och även i viss mån för hur de genomför den, vilket hen uttrycker som en önskvärd förändring.

6. Diskussion

I denna sista del av uppsatsen diskuterar vi vår analys och jämför denna med tidigare forskning (6.1). Därefter diskuteras metodvalet (6.2). Avsnittet avslutas med förslag till vidare forskning (6.3).

6.1 Diskussion av analys

Skrivande är en stor del av dagens skola, och i synnerhet en stor del av svenskämnet. När vi i denna uppsats frågar svensklärare om deras skrivundervisning är det därför mycket intressant att se i vilken utsträckning de reflekterat över somliga aspekter. Vi upplever att informanterna inte är vana vid att reflektera över sin skrivundervisning på det sätt som efterfrågas i intervjun. Kanske är det så att lärarna reflekterat mycket kring *varför vi lär oss skriva* eftersom det är en fråga eleverna ofta ställer när det rör undervisningen – varför de ska göra en viss sak. Elever på gymnasienivå kanske inte lika ofta ställer frågor av karaktären *hur en text blir till* eller *hur vi lär oss skriva*, eftersom de i stor utsträckning upplever sig redan bemästra detta. Kring dessa frågor märker vi en skillnad mellan våra informanter, vissa verkar ha funderat kring dessa aspekter men de flesta ger korta svar på dessa frågor. Där lärarnas resonemang utvecklas som mest är också där vi också kan skönja diskursiva krockar. Dessa krockar uppstår när man blir introducerad för en ny diskurs, antingen genom fortbildning, i mötet med eleverna, men kanske tydligast i relation till styrdokumentet.

Den tidigare forskning som undersöker Ivaničs skrivdiskurser i styrdokument och nationella prov konstaterar att genrediskursen i både den nya läroplanen och i de nya proven fått en mer framträdande roll. Wilhelmsson Ramshage (2009) relaterar i sin undersökning den gamla läroplanens skrivdiskurser till dem i utkastet till den nya läroplanen. Hon konstaterar att även kreativitets- och processdiskursen får mer utrymme i den nya läroplanen samt att färdighetsdiskursen tonas ner. Palmér (2013), som jämför både gamla och nya nationella prov, konstaterar att även om genrediskursen fått mer utrymme i de nya proven är det framförallt processdiskursen och den sociala praktikens diskurs som står sig starka. Denna diskursiva förändring i skolans styrdokument och nationella prov kan vara en av förklaringarna till att våra informanter upplever en diskursiv krock kopplad till hur man ska lära eleverna skriva olika typer av text. Att både den nya läroplanen och de nationella proven lägger vikt vid förmågan att bemästra olika texttyper skapar utrymme för lärarna att både använda sig av genrediskursiva och socialpraktiska ansatser för detta. En annan diskursiv krock sker när färdighetsdiskursen och de andra diskurserna har olika syn på exempelvis

läsningens roll för skrivandet. Detta kan förklaras av att läroplanerna går från en färdighetsdiskurs mot de andra diskurserna. Färdighetsdiskursen förekommer emellertid fortfarande när det gäller bedömning, och även här ser vi diskursiva krockar hos våra informanter. I de fall där våra informanter lyfter bedömningskriterier verkar majoriteten fjärma sig från färdighetsdiskursens ideal. Vi anser att formuleringarna i styrdokumentet och de nationella proven utmanar lärarnas diskursiva tillhörigheter i form av externa påverkansfaktorer som lärarna måste ta hänsyn till i relation till sin undervisning. Detta är en förklaringsmodell som får stöd av Renberg och Friberg, som uppmärksammar att en praxischock kan uppstå även för erfarna lärare i relation till nya skolreformer (2015:252).

Både Strang (2010) och Wilhelmsson Ramshage (2009) konstaterar att flera diskurser finns med i styrdokumentet, vilket ger utrymme för lärarna att variera i diskurstillhörighet. Ivanič (2004) poängterar dessutom att det naturliga är att man verkar inom mer än en diskurs. Det är av hög vikt att analysera diskurser i läroplan, styrdokument och nationella prov, eftersom lärare behöver vara medvetna om och granska vilka som skapar dessa dokument och fråga sig vilka politiska och kommersiella intressen som ligger bakom att vissa diskurser blir dominerande. Det är därför centralt att inte en enda diskurs blir rådande i dessa dokument. Denna förekomst av flera diskurser anser vi vara positiv och det skapar också ett tolkningsutrymme för lärarna. Med ett sådant tolkningsutrymme möjliggörs i större utsträckning en professionell reflektion över den egna undervisningen och diskurstillhörigheten. Det viktiga är att läraren får agera som en professionell praktiker i sitt yrkesutövande, men att hen samtidigt förhåller sig till dessa dokument.

I vår undersökning har vi ställt oss frågan hur våra informanter uppfattar begreppen *vetenskaplig grund* och *beprövad erfarenhet*. Vårt resultat visar att informanterna inte har en enhetlig bild av begreppens betydelse. Skolverket definierar begreppet *vetenskaplig grund* som ”att kritiskt granska, pröva och att sätta enskilda faktakunskaper i ett sammanhang” (*Promemoria om vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet* 2010:1) och betonar problematiserandet och ifrågasättandet som centrala element i begreppet. Detta stämmer således inte överens med hur majoriteten av våra informanter behandlar begreppet. Det är endast en av informanterna som i sin begreppsdefinition ligger nära Skolverkets definition och betonar ett kritiskt ifrågasättande förhållningssätt till forskning. Bronäs (2015:122) betonar att ett sådant kritiskt förhållningssätt till teorier krävs för att undervisningen inte ska påverkas på ett negativt sätt, annars är risken att teorier bara används för att bekräfta det man redan anser, utan att fråga sig om detta verkligen stämmer. För att binda samman teori och praktik krävs därför ett didaktiskt tänkande (a.a:127).

Som en del av ett kritiskt förhållningssätt kan man även ställa sig frågande till vad som avses med *vetenskaplig grund*. Majoriteten av våra informanter tolkar detta som forskning och fortbildning. Det kopplas framförallt till att individuellt läsa på om sitt ämne och om undervisningsmetoder, eller också görs kopplingar till olika typer av kurser och fortbildning man tar del av som ett kollegium. I promemorian talas det om att granska *faktakunskaper* och i *Utmärkt undervisning* är det forskningsöversikter och evidensbaserad forskning som avses.

Som tidigare beskrivits, under 3.3 Forskning om begreppen *vetenskaplig grund* och *beprövad erfarenhet*, menar Carlgren (2009) att det inte går att tala om att skolan ska vila på en *vetenskaplig grund*. Enligt Carlgren går inte detta då en vetenskaplig grund enligt henne inte finns, då lärarna inte äger den egna kunskapsutvecklingen. Införandet av formuleringen i läroplanen framstår därför endast som en *quick fix*. Man vill legitimera lärarnas professionalitet, men ger dem inte förutsättningarna för att genomföra detta arbete. Eftersom begreppen är luddigt definierade, och dessutom inte i originaldokumentet, blir det i stort sett en omöjlighet för lärarna att i praktiken realisera formuleringen. Det finns dessutom inget incitament att göra detta. Rolf (2015) lyfter vikten av att finna sådana incitament för lärarnas kunskapsutveckling. Han framhåller att lärares kunskapsutveckling alltid är kollegial och inte kan åläggas den enskilda individen att utföra, utan att den måste genomsyra skolans organisation. För en lyckad kompetensutveckling krävs det därmed ”att man fördelat adekvata resurser med ansvar och befogenheter på rätt nivå” (Rolf 2015:91) samt att strukturerna innehåller belöningsmekanismer för den typ av procedurer man vill uppmuntra och utveckla.

Den beprövade erfarenheten definierar Skolverket som ”en erfarenhet som är dokumenterad, delad och prövad i ett kollegialt sammanhang” (*Promemoria om vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet* 2010:1). Erfarenheten ska inte vara ”snäv, personlig, muntlig eller kortsiktig” (*Forskning för klassrummet - vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet i praktiken* 2013:11–12) utan systematisk, dokumenterad och ämnesöverskridande (ibid). Inte heller denna uppfattning stämmer överens med den uppfattning om begreppet vi finner hos våra informanter. För våra informanter innebär *beprövad erfarenhet* i första hand revidering av den egna undervisningen; det är något som görs individuellt och oftast bara i farten. Detta kan ställas i kontrast till Mintens (2017:10–12) resonemang att erfarenheten blir beprövad först när den blir kollegial, vilket innebär att det som informanterna refererar till endast är erfarenhet. Den kollegiala aspekten lyfts emellertid också till viss del av informanterna och innebär då att man delar med sig av planeringar och uppgifter eller att man diskuterar sin undervisning med kollegorna. Varken de informanter som tolkar *beprövad erfarenhet* som en

individuell process eller de som tolkar begreppet som en kollegial process, betonar att detta bör göras systematiskt och dokumenterat. Två av informanterna visar dock en medvetenhet om att de borde arbeta mer systematiskt och dokumenterat men menar att de nuvarande strukturella förutsättningarna inte möjliggör detta.

För att på ett djupare plan kunna diskutera hur begreppen används och uppfattas av våra informanter är det värt att diskutera vilket syfte Skolverket haft med införandet av begreppen och hur väl detta syfte verkar ha uppnåtts sett till vårt resultat. Enligt Skolverket är syftet med formuleringen är att betona vikten av samspel mellan teori och praktik (*Forskning för klassrummet - vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet i praktiken* 2013:10). Skolverket ger inga exempel på hur detta samspel ska ta sig till uttryck bortsett från att ”undervisningen ska baseras på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet” (*Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskolan* 2011:5). Vi uppfattar det som att man i formuleringen inte lyckats betona vikten av samspelet mellan teori och praktik ute i verksamheten. Hos våra informanter finns delade uppfattningar om huruvida begreppen ska fungera som ett komplement till varandra eller appliceras var för sig. Bara tre utav åtta informanter betonade samspelet mellan begreppen. Här ser vi således att Skolverkets ambition, att begreppen ska fungera för att främja en brygga mellan teori och praktik, har misslyckats.

Vi har använt oss av begreppet *reflekterande praktiker* för att komma åt hur samspelet mellan teori och praktik kan ta sig till uttryck i lärares yrkesutövning. Till skillnad från Skolverkets *Promemoria om vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet* (2010) förklarar Schön (2007) hur detta kan ske. Schön problematiserar att mötet mellan teori och praktik inte alltid är uttalat. Detta resonemang ser vi även hos vår informant Sam när hen reflekterar över begreppens betydelse. Hen menar att *vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet* handlar om ”en kunskap och insikt om hur lärande fungerar”. Detta handlar om något större och mer komplext än de andra informanternas definition av begreppen. Här närmar vi oss de resonemang som rör hur en lärare kan vara professionell och använda sig av *vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet* utan att göra detta explicit. Konflikten består här i att en målstyrd och decentraliserad skola kräver att det lärarna gör ska vara dokumenterat och mätbart. Icke desto mindre riskerar införandet av läroplansformuleringen att förenkla den omedvetna, intuitiva och komplexa process som är grunden i lärarnas professionalitet. När krav dessutom ställs på dokumentation måste man fråga sig i vilket syfte detta görs; är syftet att låta lärarna själva skapa sin egen kunskapsbas eller är syftet att kontrollera huruvida lärare utför sitt uppdrag?

Det som är problematiskt med Skolverkets definition av begreppen är att de inte skiljer på den samverkan mellan teori och praktik som sker individuellt och den *reflektion-över-handling* som kan ske kollegialt. Skolverket försöker med införandet av formuleringen, uppfattar vi, ge utrymme för mer *reflektion-över-handling*, men för lärarna sker kopplingen mellan teori och praktik framförallt på en individuell nivå genom *reflektion-i-handling*. Att begreppen, i den mening Skolverket ger dem, inte ger emfas till reflektionens individuella aspekter tror vi leder till att lärarna upplever att deras *reflektion-i-handling* nedvärderas. Schön framhåller att lärare som är duktiga på att *reflektera-i-handling* kan "[känna sig illa] till mods därför att de inte kan förklara hur de vet vad de skall göra." (Schön 2007:46). Lärarna i våra intervjuer försöker på olika sätt bevisa att de faktiskt baserar sin undervisning på *vetenskaplig grund* och *beprövad erfarenhet*. Ett exempel på ett sådant sätt att befästa sin professionalitet är att flera informanter löpande refererar till olika läroplansformuleringar. Informanterna är medvetna om att de har *kunskap-i-handling* som de använder sig av för att hantera olika situationer i sin praktik, och att de ändrar sina handlingsmönster i enlighet med intuition eller baserar detta på *något*, men de har svårt för att formulera vad detta *något* är. Detta kan liknas vid det Schön menar är en *känsla* för hur praktikern ska agera för bästa möjliga utfall i en situation. Det vi märker hos våra informanter är att de inte saknar förmågan till *reflektion-i-handling* men att de möjligtvis sällan sker en dokumenterad *reflektion-över-handling*.

Sjögren (2016) menar att om en *utbildning på vetenskaplig grund* ska bli verklig måste läraren bli en *aktiv part*. Annars är risken att "rollen som avståndstagare får större kraft och [att det i förlängningen försvårar] möjligheterna att bygga en vetenskaplig bas" (a.a:79). Tendenser till denna typ av avståndstagande är något vi märker av hos våra informanter, som ställer sig frågande till vilken användning de har av forskning. Detta beror förmodligen på att belöningsmekanismer saknas men också på att den forskning som finns upplevs som förenklad i relation till den komplexitet som lärares yrkesverklighet utgör (jfr Rolf 2015). Emellertid syns även i behovet av att bli en *aktiv part* och i behovet av att *reflektera-över-handling* hos våra informanter. Både Juno och Robyn pratar om rädslan att fastna i gamla vanor. Enligt Schön kan detta ske när "praktikern går miste om viktiga tillfällen till att fundera över vad [hen] gör" (Schön 2007:40) och *reflektionen-i-handling* blir för intuitiv och inte medvetandegörs eller lyfts till *reflektion-över-handling*. Det är därför ytterst viktigt att ständigt reflektera över den egna praktiken och att det finns strukturer som möjliggör detta.

Läraren som en professionell praktiker går att jämföra med de olika kompetensstadier som både bröderna Dreyfus (i Egidius 2009) och David Berliner (i Håkansson & Sundberg

2012) uttrycker. Flertalet informanter uttrycker sig på ett sådant vis att det framgår att de använder sig av *reflektion-i-handling*. De visar även tecken på en omedveten intuition och rör sig därmed mot *expertlärarens* medvetna intuition. Ett exempel på en sådan progression anses när Sam beskriver att ju mer man jobbar som lärare ju mer går du ifrån *den vetenskapliga grunden* och mot *den beprövade erfarenheten*. Även Robyn lyfter hur man förändras som lärare över tid och att man med mer erfarenhet känner sig säkrare och vågar experimentera. Båda dessa resonemang ligger i linje med David Berliners beskrivning av de två sista stegen i modellen – ”rika källor av beprövad erfarenhet” (Håkansson & Sundberg 2012:182) och ”djupa reserver av tyst kunskap” (ibid). När Robyn resonerar om sin ryggsäck – som kan innehålla både forskning, erfarenhet, fortbildning och kollegiala diskussioner – verbaliserar hen tydligt denna modell.

En fråga vi kan ställa oss är ifall man överhuvudtaget behöver reflektera som lärare. Enligt Schön behöver man det trots att den viktigaste dimensionen av reflektionen är omedveten. Dessutom uttrycker lärarna i vår undersökning själv ett behov av reflektion. Renberg och Friberg (2015:7) menar att behovet av att reflektera över undervisningen framförallt är ett behov som uppstår hos lärarstudenter och nyutexaminerade lärare. Erfarna lärare har ett mindre behov av *uttalad* reflektion då både erfarenheten och den *tysta kunskapen* ger dessa lärare en god förmåga att hantera oväntade situationer. Vi kan dock, med utgångspunkt i den tidigare forskning vi presenterat, se att det ändå finns fördelar för erfarna lärare med en uttalad kollegial reflektion. Både hos forskningen och hos våra informanter syns ett behov av att medvetet reflektera kollegialt kring de *praxischocker* som uppstår i diskursiva krockar i och med de nya rön och nya läroplansformuleringar som tillkommer. Läraren behöver således strukturer och incitament att äga diskussionerna om sitt yrke, sin profession och sin undervisning. En medvetenhet om sina diskurstillhörigheter gör att lärare kan förstå hur de egna antagandena och perspektiven påverkar undervisningen och eleverna. En sådan medvetenhet kan också bidra till att bredda lärares repertoar av förklaringsmodeller och handlingsalternativ (jfr Selander 2015). På samma sätt är det viktigt för läraren att förstå vilka bakomliggande antaganden som påverkar de styrdokument och formuleringar vi som lärare ska förhålla oss till.

Slutligen konstateras att det är vitalt att som lärare reflektera kollektivt. Det är i krockarna diskurserna utmanas – och reflektion och diskussion måste därmed uppstå. I mötet med det nya eller det som inte har lätta svar måste lärarna själva vara med och resonera, formulera hypoteser och skapa sin egen kunskapsbas. Vi behöver därför strukturer och incitament för att kunna reflektera kollegialt och verbalisera den tysta kunskapen. Detta är

viktigt både för de som är nyutexaminerade och de som är nya på en arbetsplats, likväl som för erfarna lärare. När nya utmaningar infinner sig, som exempelvis elevers skiftande förkunskaper eller nya politiska reformer, så behöver lärare rika tillfällen att reflektera kollegialt. Vi hoppas vår uppsats kan inspirera lärare att reflektera kring den egna undervisningen och de förgivet taganden som den kan innehålla. Vi hoppas även att skolledare och makthavare ska inspireras och se vad de kan bidra med för att skapa de strukturer och incitament som krävs för att undervisningen ska kunna baseras på *Vetenskaplig grund* och *beprövad erfarenhet*. Dessa begrepp kan först då de definierats i relation till den problematik som presenterats, leda till sådana förändringar som framhäver den professionalitet som lärarkåren besitter.

6.2 Diskussion av metod

Vi valde att genomföra intervjuer med åtta svensklärare på gymnasiet för att finna material att besvara våra frågeställningar med. I och med att vi har ett litet kvalitativt urval går det inte att dra generella slutsatser om en större population. Vi skulle därmed kunna ha ökat antalet informanter, men då ramarna för denna uppsats varit relativt snäva hade detta inte varit rimligt med avseende på tid och uppsatsens omfång. Det går även att diskutera huruvida informanterna är representativa för den svenska lärarkåren. Vi har försökt att skapa en spridning när det gäller antal yrkesverksamma år, men fler aspekter såsom exempelvis kön och informanternas ålder skulle kunna bidra till en ännu större spridning. Ett sätt att göra detta på hade kunnat vara att använda enkät som urvalsmetod.

En del av vår metod var att vi valde att undanhålla delar av uppsatsens syfte till intervjuens slut. Vi valde att göra på detta vis eftersom vi inte ville influera informanternas svar i en viss riktning. Efter att nu bearbetat allt material hade det emellertid varit intressant att se hur informanterna reagerar på beskrivningarna av dem själva. Ett alternativ hade kunnat vara att genomföra två intervjuer med respektive informant där de fått läsa sin diskursbeskrivning och reflektera kring densamma. Med en sådan metod kanske vi ännu tydligare hade kunnat diskutera begreppet *den reflekterande praktikern* och tydligare presentera slutsatser kring detta. Ytterligare ett alternativ hade varit att informera om uppsatsens syfte efter halva intervjun. I sådant fall kunde frågor lagts till efter detta som till exempel behandlar huruvida informanterna ser sig själva som *reflekterande praktiker* eller ej.

Slutligen frågar vi oss om vi hade kunnat nå de interna komplexiteterna genom att utesluta diskussionen om skrivdiskurser och istället hålla oss till Schöns begrepp *den*

reflekterande praktikern. Vi hade kunnat välja att enbart ha ett fokus på *vetenskaplig grund* och *beprövad erfarenhet*, men för att kunna genomföra intervjuerna på ett tillfredsställande vis var det fördelaktigt att ha ett väl avgränsat ämne att diskutera med informanterna. Om vi inte hade valt att ha skrivundervisning i fokus hade ett motsvarande område, som till exempel grammatikundervisning, varit tvunget att inkluderas för att få fram tydliga reflektioner kring informanternas undervisning.

6.3 Vidare forskning

När vi avslutar denna studie ser vi flera möjliga fortsättningar. Vi hoppas att vår undersökning kommer kunna ligga till grund för en jämförelse mellan hur lärare som examinerats från den nya lärarutbildningen förhåller sig till begreppen *vetenskaplig grund* och *beprövad erfarenhet* jämfört med lärare som examinerats utifrån äldre lärarutbildningar. Vår uppfattning är, utifrån vår egen lärarutbildning och vår testintervju, att det här kommer finnas en skillnad. Det hade även varit intressant att undersöka huruvida det finns skillnader mellan lärares syn på begreppen, och i vilken utsträckning de är *reflekterande praktiker*, i de övriga stadierna av den svenska skolan. Även skillnader mellan lärare i olika ämnen hade varit intressant att studera.

När det gäller den skrivdiskursiva aspekten av denna uppsats hade det även där varit intressant att se motsvarande undersökning genomföras på lärare inom andra stadier och andra ämnen. Skrivdiskurserna hade också kunnat fungera som ett intressant analysverktyg i en läroboksanalys eller i en analys av den nya läroplanen. Framförallt hade en studie över vad som gör att lärare placeras i olika skrivdiskurser varit intressant då vi i vår undersökning finner att lärare som jobbar inom samma kontext ändå befinner sig i olika skrivdiskurser.

Sett till begreppen *vetenskaplig grund* och *beprövad erfarenhet* hade vidare forskning kunnat göra en mer konkret studie av vilka förutsättningar som finns för att applicera dessa i verksamheten.

Källförteckning

- Adamson, Lena (2017). "Undervisning på vetenskaplig grund: Vad är det?" i *Vetenskap och beprövad erfarenhet: Skola*. Lund: Lunds universitet, VBE-programmet, s. 19-28.
- Alla kommentarer* (u.å). Stockholm: Skolverket.
[<https://www.skolverket.se/laroplaner-amnen-och-kurser/gymnasieutbildning/gymnasieskola/sok-amnen-kurser-och-program/comment.pdf?subjectCode=SVE&commentCode=ALL&lang=sv> hämtad 2017-05-15]
- Blåsjö, Mona (2010). *Skrivteori och skrivforskning: en forskningsöversikt*. 2. utökade uppl. Stockholm: Institutionen för nordiska språk, Stockholms universitet.
- Borg, Ulrika & Olsson, Lovisa (2015). *Det är en skolkunskap inte en livskunskap: En kvalitativ studie om lärares skrivundervisning och deras reflektioner kring sin praktik*. Självständigt arbete. Södertörns högskola: Institutionen för kultur och lärande.
- Bronäs, Agneta (2015). "Mötesplats eller tomrum - Funderingar kring akademisk professionsutbildning" i Bronäs, Agneta & Selander, Staffan (red.). *Verklighet, verklighet: teori och praktik i lärarutbildning*. 2. uppl. Lund: Studentlitteratur, s.119-133.
- Carlgren, Ingrid (2009). "Lärarna i kunskapssamhället - flexibla kunskapsarbetare eller professionella yrkesutövare?" *Forskning om undervisning och lärande*, 2 (september), s.9-24. Stockholm: Stiftelsen SAF i samarbete med Lärarförbundet.
- Christoffersen, Line & Johannessen, Asbjørn (2015). *Forskningsmetoder för lärarstudenter*. 1. uppl. Lund: Studentlitteratur.
- Egidius, Henry (2009). *Pedagogik för 2000-talet*. 5., [omarb.] uppl. Stockholm: Natur & kultur.
- Forskning för klassrummet: Vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet i praktiken*. (2013). Stockholm: Skolverket.
- Frelin, Anneli (2013). "Att hantera läraryrkets komplexitet(er) en grund för professionalitet?" *Utbildning och Demokrati*, 22(1), s.7-27. Örebro: Pedagogikämnet, Örebro Universitet.
- Friberg, Ingemar (2015). "Kartan och terrängen" i Renberg, Bo & Friberg, Ingemar (2015). *Svensklärares påverkan och praktik: på spaning efter konsten att undervisa*. 1. uppl. Lund: Studentlitteratur, s.234-249.

- Holmberg, Per (2008). "Genrepedagogik i teori och praktik: Nyretorik och Sydneyskolan i två gymnasielärares klassrum" i Palm, R. m.fl. (red.) *Svenskans beskrivning 30, Stockholm 10-11 oktober 2008*. Stockholm: Inst. för nordiska språk, s. 123-132.
- Håkansson, Jan & Sundberg, Daniel (2012). *Utmärkt undervisning: framgångsfaktorer i svensk och internationell belysning*. 1. utg. Stockholm: Natur & Kultur.
- Ivanič, Roz (2004). "Discourses of Writing and Learning to Write". *Language and Education*, 18(2), s. 220-245.
- Lantz, Annika (2007). *Intervjumetodik*. 2., [omarb.] uppl. Lund: Studentlitteratur.
- Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskolan*. (2011). Stockholm: Skolverket.
- Minten, Eva (2017). "Forskningsbaserad för god skolutveckling" i *Vetenskap och beprövad erfarenhet: Skola*. Lund: Lunds universitet, VBE-programmet, s.9-17.
- Mehlum, Anders (1995). *Skrivundervisning: mellan styrning och frihet*. Lund: Studentlitteratur.
- Palmér, Anne (2013). "Skrivdidaktiska diskurser bakom gymnasieskolans nationella prov: Genre, kommunikationssituation och skrivdidaktiska diskurser". i Judith-Ann Chrystal & Maria Lim Falk (red.) *Genre: Tionde nationella konferensen i svenska med didaktisk inriktning. Stockholm 18-19 oktober 2010*. Stockholm: Stockholms universitets förlag, s. 72-81.
- Promemoria om vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet*. (2010). Stockholm: Skolverket.
- Randahl, Ann-Christin (2012). "*Oftast är vi ganska fria*": *Eleverna, skrivandet och skrivundervisningen i tre gymnasieklasser*. Licentiatavhandling. Göteborg: Göteborgs universitet, 2012.
- Renberg, Bo (2015) "Ämnet, eleven och läraren" i Renberg, Bo & Friberg, Ingemar *Svensklärares påverkan och praktik: på spaning efter konsten att undervisa*. 1. uppl. Lund: Studentlitteratur, s.14-21.
- Rolf, Bertil (2015). "Tre kunskapsmodeller" i Bronäs, Agneta & Selander, Staffan (red.). *Verklighet, verklighet: teori och praktik i lärarutbildning*. 2. uppl. Lund: Studentlitteratur, s.74-98.
- Rose, David & Martin, J.R. (2013). *Skriva, läsa, lära*. Stockholm: Hallgren & Fallgren.
- Sahlin, Nils-Eric (2017). "Förord" i *Vetenskap och beprövad erfarenhet: Skola*. Lund: Lunds universitet, VBE-programmet, s.7-8.
- Schön, Donald (2007) "Den reflekterande praktikern" i Strömqvist, Göran & Brusling,

- Christer (red.). *Reflektion och praktik i läraryrket*. 2., [rev. och uppdaterade] uppl.
Lund: Studentlitteratur, s.29-47.
- Selander, Staffan (2015). "Kunskapsformer, topiskt tänkande och tolkningspraktiker" i
Bronäs, Agneta & Selander, Staffan (red.). *Verklighet, verklighet: teori och praktik i
lärarutbildning*. 2. uppl. Lund: Studentlitteratur, s.25-40.
- Sjögren, Torun (2016). *Utbildning på vetenskaplig grund: En studie om lärares diskursiva
antaganden och uppfattningar om vetenskaplig grund i skola och förskola*.
Masteruppsats. Karlstads universitet: Masterprogrammet i Utbildningsledning och
Skolutveckling.
- Strang, Pamela (2010). *Skrivdiskurser i kursplanen för Svenska A i gymnasieskolan*.
Kandidatuppsats. Södertörns högskola: Lärarutbildningen.
- Strömquist, Siv (2007). *Skrivprocessen: teori och tillämpning*. 3., omarb. och utök. uppl.
Lund: Studentlitteratur.
- Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. (2002).
Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Widerberg, Karin (2002). *Kvalitativ forskning i praktiken*. Lund: Studentlitteratur.
- Wilhelmsson Ramshage, Bitte (2009). *Skrivpedagogiska diskurser: En textanalys av
styrdokument i grundskolan*. Examensarbete. Högskolan Skövde: Lärarutbildningen.
- Winther Jørgensen, Marianne & Phillips, Louise (2000). *Diskursanalys som teori och metod*,
Lund: Studentlitteratur.

Bilaga 1 "Discourses of writing and learning to write"

Ivanič, Roz (2004:225)

Discourses	Layer in the comprehensive view of language	Beliefs about writing	Beliefs about learning to write	Approaches to the teaching of writing	Assessment criteria
1. A SKILLS DISCOURSE	THE WRITTEN TEXT	Writing consists of applying knowledge of sound-symbol relationships and syntactic patterns to construct a text.	Learning to write involves learning sound-symbol relationships and syntactic patterns.	SKILLS APPROACHES Explicit teaching 'phonics'	accuracy
2. A CREATIVITY DISCOURSE		Writing is the product of the author's creativity.	You learn to write by writing on topics which interest you.	CREATIVE SELF-EXPRESSION Implicit teaching 'whole language' 'language experience'	interesting content and style
3. A PROCESS DISCOURSE	THE MENTAL PROCESSES OF WRITING	Writing consists of composing processes in the writer's mind, and their practical realization.	Learning to write includes learning both the mental processes and the practical processes involved in composing a text.	THE PROCESS APPROACH Explicit teaching	?
4. A GENRE DISCOURSE		Writing is a set of text-types, shaped by social context.	Learning to write involves learning the characteristics of different types of writing which serve specific purposes in specific contexts.	THE GENRE APPROACH Explicit teaching	appropriacy
5. A SOCIAL PRACTICES DISCOURSE	THE WRITING EVENT	Writing is purpose-driven communication in a social context.	You learn to write by writing in real-life contexts, with real purposes for writing.	FUNCTIONAL APPROACHES Explicit teaching PURPOSEFUL COMMUNICATION Implicit teaching 'communicative language teaching' LEARNERS AS ETHNOGRAPHERS <i>Learning from research</i>	effectiveness for purpose
6. A SOCIO-POLITICAL DISCOURSE		THE SOCIOCULTURAL AND POLITICAL CONTEXT OF WRITING	Writing is a sociopolitically constructed practice, has consequences for identity, and is open to contestation and change.	Learning to write includes understanding why different types of writing are the way they are, and taking a position among alternatives.	CRITICAL LITERACY Explicit teaching 'Critical Language Awareness'

Bilaga 2 Informationsbrev

Hej,

Vi är två studenter från Lunds universitet som just nu skriver vårt examensarbete i svenska. Vi ska undersöka skrivande i gymnasieskolan och kommer då att genomföra intervjuer. Vi skickar detta mejl till dig, då vi gärna vill intervjua dig!

Vårt syfte är att undersöka lärares didaktiska resonemang rörande skrivande i svenskämnet. Att delta i denna undersökning är helt frivilligt och även om du tackar ja i ett inledande skede har du alltid möjlighet att senare dra tillbaka din medverkan.

För vår del hade det passat bra med intervjuer i vecka 6 och 7. Återkom med en tid som passar dig så borde det gå att lösa (ca 1 timme). Plats kan du få bestämma så länge som vi kan sitta någorlunda ostört. Ni har möjlighet att vara anonyma i uppsatsen och materialet förstörs efter uppsatsens slutförande.

Tack på förhand!

Emma Fäldt och Amalia Santesson

[mejladresser](#)

Bilaga 3 Intervjuguide

<p>Inledande information.</p> <ul style="list-style-type: none">● Syfte: undersöka svensklärares didaktiska resonemang kring sin skrivundervisning● Hur lång tid● Inspelning + anteckning● Användning av resultat + maila uppsatsen● Anonymitet + material makuleras efter opponering + endast vi har tillgång till det● När som helst; före, under och efter får lov att avbryta● Personliga resonemang och upplevelser● Välutvecklade svar● Disposition av intervjun	<p>Frågor för att leda intervjun framåt</p> <p>Vad menar du? Kan du klargöra det? Hur upplevde du...</p> <p>Hur gör du om..?/hur gör du när..?</p> <p>Kan du precisera vad du menar med det? Är detta något som du själv har upplevt?</p>
---	--

Korta faktafrågor:

- Hur länge har du undervisat i svenska?
- Vilken lärarutbildning?
- Examensår?
- Bytt skola/arbetsplats sedan genomgången utbildning?

(Tre olika teman)

Tema 1: Tankar om skrivande

Beskriv kort hur du arbetar med skrivande i ditt klassrum!

- Hur anser du att en text blir till?
- Hur lär vi oss skriva?
- Varför ska vi lära oss skriva?

Tema 2: Didaktiska resonemang:

Skulle du placera dig själv inom en viss pedagogisk metod eller trend?

Hur når ni den tysta kunskapen på er arbetsplats? (Kollegialt lärande etc.)

Hur finner ni ny forskning på er arbetsplats? (Förstelärare?)

Hur ofta fortbildas ni?

Har ni som svensklärare fått någon mer specialiserad fortbildning? (jämfört med övriga lärare)

Tema 3 Lärarutbildningen:

Hur minns du att man undervisade om skrivande på din lärarutbildning?

Upplevde du att något visst perspektiv var rådande på din lärarutbildning? (både generellt och specifikt för skrivinläring)

Vad saknade du som nyutexaminerad lärare?

Avslutande frågor:

När upplever du att du och din syn på skrivande formats?

Upplever du att din syn på skrivande har förändrats sen du lämnade lärarutbildningen?

Enligt skollagen ska lärare basera sin undervisning på *vetenskaplig grund* och *beprövad erfarenhet*.

- Vad betyder de två begreppen för dig?
- Hur upplever du att begreppen tar sig uttryck när du planerar?
- Hur har du **ändrat** din undervisning i relation till dessa två begrepp? (Både skrivande och allmänt)

Bilaga 4 Rutnät över informanternas diskurser¹²¹³

	Hur blir en text till?	Hur lär vi oss skriva?	Varför lär vi oss skriva?	Metoder	Bedömningskriterier
Färdighetsdiskurs	Eli Toni (Alex)	Eli Toni (Robyn) Sam	Eli	Eli	Eli Juno Robyn Kim Alex
Kreativitetsdiskurs	Eli (Juno) Sam	(Eli) Juno (Robyn) Alex (Love) Sam	Toni Juno (Robyn) Sam	Eli-och (Eli) Toni (Juno) (Sam)	Eli
Processdiskurs	(Toni) Juno Robyn Kim (Alex) Love Sam	Juno (Robyn) Kim	Toni Juno Robyn (Alex)	Toni Juno Robyn Kim Alex Love	Alex (Robyn)
Genrediskurs	Alex (Love)	Eli		Eli (Juno) Alex Love	
Den sociala praktikens diskurs	Sam	Kim Love Sam	(Juno) Alex	Toni (Juno) Sam	
Sociopolitisk diskurs		Eli (Robyn)	Eli Toni Juno (Robyn) Kim (Alex) (Love)		

¹² Namn i fetstil = informanten befinner sig inom diskursen, namn i parentes = informanten befinner sig delvis inom diskursen, överstruket namn = informanten tar avstånd från diskursen

¹³ I de fall där svaret placerar informanten i två möjliga diskurser har vi valt den diskurs där informanten i övrigt befinner sig tydligast.

Bilaga 5 Kategoriseringsdokument

Diskurstillhörigheter

Perspektiv på lärarutbildningen?

Uppfattning/medvetenhet om egen diskurstillhörighet
pedagogisk metod/trend?

Hur ser fortbildningsupplägget ut?

VG eller BE

Referenser till BE

Vad är BE?

Vad innebär VG?

Självkritik

VG och BE - när du planerar?

Vilka trender/metoder osv refererar man till?

vad väger tyngst, är mest framträdande?

VG och BE - Motsatser eller komplement?

Vad påverkar lärarnas syn på skrivande?

Kursplanerna

Robyn: Beskriver progressionstanken i kursplanerna.

Kursplanerna bidragit till en progressionstanke; nytexaminerad?

Lärarutbildningen

Skrivande på lärarutbildningen?

Perspektiv på lärarutbildningen?

Fortbildning

Syn på skrivande?

Förändrats sedan lärarutbildningen?

Eget intresse av forskning

Formad av kollegiet - tidiga åren som lärare

I mötet med eleverna

Den egna skolgången

Läroböcker

Beprovd erfarenhet

Sammanfattning

Tid som faktor att VG blir nedprioriterat

Förändring?

Kritiskt förhållningssätt till "trender"