



**LUNDS**  
UNIVERSITET

Examensarbete

Avancerad nivå, 30 hp

Självständigt arbete för ämneslärare i Svenska

Humanistiska och teologiska fakulteterna

Språk- och litteraturcentrum

# Lärresurser i genrepedagogisk undervisning

Undervisningsmaterialets roll i utvecklandet av elevers  
kompetens i sakprosaskrivande

**Saga Lindhé**

Termin: VT 2023

Kurskod: ÄSVM02

Handledare: Paul Strand

Examinator: Anders Sigrell

# Sammandrag

Genrepedagogikens genomslag i en digitaliserad skola innebär att skrivundervisningens lärresurser i hög grad utgörs av olika typer av modelltexter. Läromedelsutredningen (SOU 2021:70) utförd på uppdrag av regeringen synliggör en spänning mellan den fysiska läroboken och alternativa undervisningsmaterial, men också att forskningen om hur lärresurser används i Sverige är begränsad. Syftet med denna uppsats är därför att bidra med kunskap om vilken betydelse svensklärares val av lärresurser har för elevers kompetens i sakprosaskrivande på gymnasiet.

För att kunna besvara syftet har lärare intervjuats och lärarnas elever svarat på en enkät. Materialet har analyserats utifrån Malmströms (2017) skrivinriktningar för att kunna identifiera underliggande uppfattningar om skrivande och skrivundervisning.

Mina resultat visar att lärarnas val av lärresurser bygger på vad de kan användas till och modellera, vilket sammanställs i kategorierna *form*, *inhåll* och *språk*. Analysen indikerar att en färdighetsinriktad, okritisk formundervisning är utbredd medan en innehållsinriktad undervisning som utvecklar elevers kritiska literacy är ovanlig i skrivundervisningen – och att lärarnas förhållningssätt speglas i elevernas svar. Detta är problematiskt i en skola som ska forma självständiga samhällsmedborgare. Resultaten visar också att digitaliseringen leder till individualiserade lärresurser, vilket kan göra stöttning och undervisning om metaspråk till en svårhanterad uppgift för lärare.

Nyckelord: literacy, lärresurs, sakprosa, genrepedagogik, skrivinriktningar

# Abstract

Translated title: Teaching and Learning Resources in Genre Pedagogy – The Role of Teaching and Learning Materials in the Development of Students' Non-Fiction Writing Skills.

The impact of genre pedagogy in a digitalised school means that the resources for teaching writing are largely made up of different types of model texts. Läromedelsutredningen (SOU 2021:70) carried out on behalf of the government highlights a tension between the physical textbook and alternative teaching and learning materials (TLM). It also shows that research on how TLM are used in Sweden is limited. The purpose of this essay is to contribute with knowledge about the impact of teachers' choice of TLM regarding students' non-fiction writing skills at the upper secondary level.

For this purpose, teachers have been interviewed and their students were surveyed. The material has been analysed based on Malmström's (2017) elaboration of discourses of writing in order to identify underlying perceptions about writing and learning to write.

This study shows that the teachers' choice of TLM is based on what the material can be used for and model, categorised into three aspects of writing: *form*, *content* and *language*. The analysis indicates that a skill-oriented, uncritical teaching of form is widespread, while a content-oriented teaching that develops students' critical literacy is uncommon when teaching writing. The teachers' approach is reflected in the students' answers. This can be problematic as schools are supposed to produce independent citizens of society. The results also show that digitalisation leads to individualised TLM, which can make scaffolding and teaching metalanguage a difficult task for teachers.

Keywords: literacy, teaching and learning materials, non-fiction, genre pedagogy, discourses of writing

## Förord

Arbetet med denna uppsats har varit långt och utdraget. Men det har funnits flera ljusglimtar, vilka huvudsakligen har utgjorts av personer som på olika vis har gjort arbetet roligare, enklare eller mer intressant. Till er vill jag säga tack!

Jag vill rikta ett stort tack till de lärare som har ställt upp på intervjuer. Ni har delat med er av värdefull information, användbar både i arbetet med den här uppsatsen och i mina förberedelser som blivande lärare. Jag vill också säga tack till alla de elever som har svarat på den enkät jag har delat ut. Ni tog enkäten på stort allvar och skrev många kommentarer som har gett mig mer insikt i ämnet än jag kunnat hoppas på. Jag vill tacka handledare och examinator för kommentarer som har drivit arbetet framåt. Och så vill jag såklart tacka Jeongmin för alla koppar te när uppsatsen inte har varit samarbetsvillig.

# Innehåll

<b>1 Inledning</b> .....	1
1.1 Syfte och frågeställningar.....	2
1.2 Disposition .....	2
<b>2 Bakgrund</b> .....	3
2.1 Sakprosaskrivande i gymnasieskolan.....	3
2.2 Textförebilder i undervisningen .....	5
2.2.1 Tillgängliggörandet av texttyper .....	6
2.2.2 Lärresursen som förebild .....	7
2.3 Tidigare forskning om lärares val av lärresurser.....	9
2.3.1 Vilka lärresurser används?.....	9
2.3.2 Vad grundar sig valet av lärresurser i? .....	10
2.3.3 Hur används lärresurserna? .....	12
2.4 Tidigare forskning om elevers sakprosakunskaper .....	13
<b>3 Teoretiska utgångspunkter</b> .....	15
3.1 Den genrepedagogiska modellen .....	16
3.1.1 Systemisk-funktionell lingvistik.....	16
3.1.2 Sociokulturell lärandeteori .....	17
3.1.3 En cykel för undervisning och lärande .....	17
3.1.4 Motivering och kritik.....	18
3.2 Skrivinriktningar i skolan.....	18
<b>4 Metod och material</b> .....	19
4.1 Metodval.....	20
4.2 Urval av informanter och respondenter.....	20
4.3 Forskningsetiska överväganden .....	22
4.4 Material .....	23
4.4.1 Intervjuer .....	23
4.4.2 Enkäter.....	24
4.5 Alternativ metod.....	26
<b>5 Sju lärares bruk av lärresurser</b> .....	27
5.1 Lärares val av lärresurser .....	27
5.2 En explicit skrivundervisning.....	29

<b>6 Sju lärares reflektioner kring textförebilder</b> .....	32
6.1 En lärresurs bör modellera form.....	33
6.2 En lärresurs bör bidra med ett innehåll .....	35
6.3 En lärresurs bör modellera ett akademiskt språk .....	36
<b>7 Reflektioner från andra sidan katedern</b> .....	37
<b>8 Diskussion</b> .....	42
8.1 Den individualiserade literacyn.....	43
8.2 Den (o)kritiska literacyn.....	45
Referenser .....	47
Bilaga 1 – Informationsbrev .....	53
Bilaga 2 – Intervjuguide.....	54
Bilaga 3 – Elevenkät .....	56
Bilaga 4 – Sammanställning av elevers enkätsvar om vad som är positivt och negativt med de olika lärresurserna .....	58

# 1 Inledning

Under min lärarutbildning har jag genomfört verksamhetsförlagd utbildning vid ett flertal tillfällen. Denna praktik gav mig kunskap om yrket, om undervisning i svenskämnet och om elevers lärande. Samtidigt innebar varje praktikperiod att jag lämnades med nya frågor. Den verksamhetsförlagda utbildningen gav mig helt enkelt kunskap om att läraryrket inte är statistiskt, och att lärare funderar över, ifrågasätter och diskuterar olika aspekter av yrket. En sådan aspekt är vilket undervisningsmaterial, eller vilka *lärresurser*, som fungerar bäst i svenskundervisningen.

Med lanseringen av AI-verktyget ChatGPT år 2022 fick debatten om vad en skrivutvecklande lärresurs är ett uppsving (se t.ex. Olsson 2023 i *Skolvärlden*). ChatGPT:s genomslag har bland annat resulterat i att Skolverket (2023) har publicerat råd om den användning detta och liknande AI-verktyg bör ha i skrivundervisningen, vilket är en begränsad användning. Men AI-verktyg är enbart en av många digitala lärresurser, och till skillnad från ChatGPT har flera andra digitala lärresurser ett gott anseende.

Läromedelsutredningen (SOU 2021:70, 2021), en utredning som genomförts på uppdrag av regeringen, fastslår att läroboken har fått allt mer konkurrens av alternativa lärresurser som digitala presentationer, nätbaserade tidningsartiklar och filmklipp. Samtidigt visar en undersökning gjord av Ungdomsbarometern på uppdrag av Läromedelsförfattarna (2021) att en majoritet av elever tycker att läromedel är väldigt eller ganska viktiga.

Läromedelsutredningen och Läromedelsförfattarnas undersökning visar att det existerar en spänning mellan de lärresurser som används och att frågan om vad som utgör en lämplig lärresurs i hög grad är relevant. Trots detta är forskningen om hur lärresurser används i Sverige begränsad (Graeske 2021 se SOU 2021:70).

Gymnasieskolans svenskundervisning ska leda till att ”eleverna utvecklar sin förmåga att kommunicera i tal och skrift samt att läsa och arbeta med texter” (Skolverket 2022a, s.1). Följaktligen är frågan om hur lärresurser påverkar elevers läs- och skrivförmåga, eller *literacy*, väsentlig för svensklärare. Literacy-kompetens är idag fundamentalt för människors möjligheter att delta i samhället som självständiga, aktiva medborgare (Colombi & Schleppegrell 2002, Blikstad-Balas 2018, Liberg m.fl. 2013). Att välja lärresurser som ger elever bästa möjliga förutsättningar att utveckla literacy-kompetens är därmed en fråga om vilka lärresurser som bäst lever upp till den emancipatoriska och demokratiska uppgift gymnasieskolan har: att forma eleverna till människor ”som aktivt deltar i och utvecklar

yrkes- och samhällslivet” (Skolverket 2022b, s. 3). Som ett resultat av detta har jag i denna uppsats valt att undersöka hur svensklärare väljer lärresurser för att på bästa sätt främja elevers kompetens i sakprosaskrivande. Sakprosaskrivande utgör en stor del av skrivundervisningen i gymnasieskolan och är av denna anledning en lämplig utgångspunkt. Genom intervjuer med svensklärare och enkätsvar från deras elever är min förhoppning att få insyn i hur lärare och elever reflekterat kring valet och bruket av lärresurser för undervisning i sakprosaskrivande, och hur dessa reflektioner förhåller sig till varandra. Denna uppsats syftar således till att fylla en kunskapslucka om vilken betydelse svensklärares val av lärresurser har för elevers kompetens i sakprosaskrivande på gymnasiet.

## **1.1 Syfte och frågeställningar**

Syftet med den här uppsatsen är att bidra med kunskap om vilken betydelse svensklärares val av lärresurser har för elevers kompetens i sakprosaskrivande på gymnasiet. För att uppnå syftet kommer jag att undersöka hur lärare och elever uppfattar läromedlen som kunskapskällor och som språkliga förebilder. Min förhoppning är att studien kan stötta svensklärare i valet av lärresurser för undervisning i sakprosaskrivande. För att uppnå syftet har tre frågeställningar formulerats:

1. Hur väljer svensklärare lärresurser för att utveckla elevers kompetens i sakprosaskrivande?
2. Hur reflekterar dessa lärare kring lärresursens roll som textförebild?
3. Hur reflekterar eleverna kring svensklärarnas val och bruk av lärresurser?

## **1.2 Disposition**

I kapitel två ges en bakgrund till undersökningen. Kapitlet består av två delar: en teoretisk bakgrund med definition av vissa bärande begrepp och relevant tidigare forskning. I kapitel tre presenteras arbetets teoretiska utgångspunkter. I kapitel fyra finns en genomgång av den metod och det material jag har använt mig av samt möjlig kritik av mitt metodval. I kapitel fem, sex och sju redovisas och analyseras mina resultat. I kapitel åtta förs en diskussion om denna analys med blick framåt mot vidare forskning.



## 2 Bakgrund

I detta kapitel avser jag ge problemområdet en fördjupad kontext. Att granska lärresursens betydelse för elevers kompetens i sakprosaskrivande fordrar kunskaper om skrivundervisning och skrivutveckling. Avsnitt 2.1 ger en definition av begreppet sakprosa och en motivering till att kompetens i sakprosaskrivande är en viktig aspekt av svenskämnet. I avsnitt 2.2 utforskas lärresursen som förebild i utvecklandet av elevers skrivkompetens. Avsnitt 2.3 och 2.4 behandlar tidigare forskning om vilka lärresurser lärare väljer och hur de används respektive elevers sakprosakunskaper.

### 2.1 Sakprosaskrivande i gymnasieskolan

Elever som går i gymnasieskolan ska få möta sakprosa i svenskämnet. Enligt ämnesplanen för svenska är en del av ämnets syfte att utveckla elevers förmåga att läsa och arbeta med ”andra typer av texter” (Skolverket 2022a, s. 1) än skönlitteratur. Vilka texttyper som avses specificeras inte i ämnesplanen, men i ämnets kommentarmaterial (Skolverket u.å.) förklaras dessa texter vara *sakprosatexter*. Sakprosatexter definieras i kommentarmaterialet som ”olika slags informerande texter eller texter som har som syfte att påverka” (s. 3), samt som texter vars praktiska funktion står över estetisk utformning (s. 3). Dessa texttyper ska elever arbeta med i alla gymnasiets svenskkurser. För att uppfylla betygskriterierna för betyg E behöver elever bland annat kunna skriva argumenterande texter i Svenska 1, utredande texter i Svenska 2 och texter av vetenskaplig karaktär i Svenska 3. Dessa texter ska vara sammanhängande och eleverna måste kunna anpassa texterna till syfte, mottagare och kommunikationssituation samt använda korrekt källhänvisning (Skolverket, 2022a). Sakprosa är ett relativt nytt begrepp och det finns ingen given skarp linje mellan sakprosa och andra typer av texter (Englund m.fl. 2003, ss. 46–47). Jag har valt att i denna uppsats använda begreppet *sakprosa* och utgår från styrdokumentens definition av detta begrepp, eftersom det är denna definition mina informanter måste förhålla sig till i sin undervisning.

De sakprosatexter elever förväntas kunna skriva i svenskämnet kan ofta definieras som *diskursiva texter*. En diskursiv text är resonerande och analyserande och ger en tydlig överblick över ett visst fenomen (Svensson 1995, s. 163) och ger läsaren en fördjupad förståelse för ämnet (Lagerholm 2018, s. 165). Exempel på diskursiva texter i svenskämnet är de utredande texterna, vilka Pettersson (2018) i Skolverkets moduler definierar som texter som kategoriseras av ”skrivhandlingar som utforska, diskutera, jämföra, analysera, förklara eller resonera” (s. 2). I kursen Svenska 3 ska eleverna även kunna skriva texter av

vetenskaplig karaktär, tillämpa ett kritiskt förhållningssätt samt kunna dra rimliga slutsatser utifrån sitt källmaterial (Skolverket 2022a). På Skolverkets hemsida definierar Olsson Jers (2020) det diskursiva skrivandet som ”ämnesrelaterat, faktabaserat, resonerande, beskrivande, argumenterande och utredande”. När elever ska producera sakprosatexter i svenskämnet ställs därmed krav på en språkhantering som skiljer sig från vad eleverna ofta är vana vid. Till skillnad från hemmets vardagsspråk är skol- och ämnesspråket specialiserat, opersonligt och abstrakt (Gibbons 2018, Nordenfors 2021), vilket innebär att eleverna måste utveckla sitt språk och lära sig nya sätt att använda språk i nya kontexter.

När man talar om en utvecklad skrivkompetens används ofta ordet *literacy*. Begreppet beskriver en läs- och skrivförmåga som sträcker sig bortom avkodning, det vill säga att förstå orden, och innefattar en förmåga att förstå texten i den kontext den läses i samt att kunna använda texten (Liberg m.fl. 2013, Molloy 2017, Blikstad-Balas 2018). Molloy (2017) sammanfattar *literacy*begreppet som en förmåga ”att kunna förstå det sammanhang som texten ingår i, att kunna göra [sic] associationer och referenser medan man läser, att kunna tolka texten och se eventuella samband mellan denna text och andra.” (s. 40). För att kunna skriva diskursiva texter behövs därmed en bred *literacy*kompetens, vilket innebär att eleverna måste socialiseras in i skolans sätt att använda text – de måste ges tillträde till skolans *diskurs*. Diskurser är olika sammanhangs förväntade sätt att använda språk, förstå världen, agera och interagera (Gee 2002, Colombi & Schleppegrell 2002, Lindberg 2007). Fairclough (2003) beskriver diskurser som olika representationer av aspekter av världen, ur ett visst perspektiv knutet till specifika sociala identiteter. Dessa representationer tar sig uttryck genom distinkt språkanvändning, men också genom att det använda språket strukturerar världen på olika sätt. Parmenius Swärd (2018) förklarar att elever får tillträde till skolans *diskurs* genom inlärandet av ämneskunskap, fackord och skrivkonventioner, men också genom undervisning som behandlar tankestrukturer, som hur man analyserar och kritiskt granskar en text. Redan i Svenska 1 är kritisk textgranskning del av det centrala innehållet och en förmåga som krävs för att bli godkänd i kursen (Skolverket 2022a, s. 3). Detta innebär att eleverna behöver utveckla en *kritisk literacy* (critical literacy). Kritisk *literacy* är förmågan att kunna förhålla sig kritisk till de texter man läser – att kunna identifiera de perspektiv och underliggande värderingar som texter utgår från och att kunna ifrågasätta texterna (Blikstad-Balas 2018, Molloy 2017, Liberg m.fl. 2013, Løkenstgard Hoel 2010). I ett skolsammanhang kan lärare exempelvis ge eleverna texter skrivna ur olika perspektiv och vara öppna för att eleverna kan ifrågasätta eller kritisera texterna (Blikstad-Balas 2018), eller låta eleverna skriva egna texter ur ett normkritiskt perspektiv (Molloy 2017).

Skrivkompetens är idag centralt för tillägnandet av ämneskunskaper (Løkensgard Hoel 2010, s. 25), men det finns fler anledningar till att skolan ska bidra till att elever lär sig diskursivt skrivande och blir kompetenta i sakprosaskrivande. Svenskämnet ämnesplan fastslår att ämnets syfte bland annat är att ”utmana eleverna till nya tankesätt och öppna för nya perspektiv” (Skolverket 2022a, s. 1) och att ge dem möjlighet att ”[lära] känna sin omvärld, sina medmänniskor och sig själv” (Skolverket 2022a, s. 1). När elever får tillgång till nya diskurser och till nya sätt att använda språket utvecklas deras tankestrukturer, deras medvetande och deras syn på omvärlden (Colombi & Schleppegrell 2002, Lagerholm 2018). Enligt svenskämnet syftesbeskrivning ska eleverna även ”ges möjlighet att bygga upp en tillit till sin egen språkförmåga och tillägna sig de språkliga redskap som krävs för vardags- och samhällsliv” (Skolverket 2022a, s. 1) och enligt gymnasieskolans läroplan ska eleverna utvecklas ”till ansvarskännande människor, som aktivt deltar i och utvecklar yrkes- och samhällslivet” (Skolverket 2022b, s. 3). När elever socialiseras in i olika diskurser får de tillgång till fler arenor och sammanhang. Tillträde till dessa sammanhang är nödvändigt för att kunna delta aktivt i samhället (Blikstad-Balas 2018, Løkensgard Hoel 2010, Colombi & Schleppegrell 2002). Utvecklandet av ett kritiskt förhållningssätt till dessa sammanhangs texter ger dessutom eleverna möjlighet att formulera självständiga ståndpunkter (Molloy 2017). Behärskandet av diskursivt skrivande har således en emancipatorisk och demokratisk funktion. Men för att få tillträde till de diskurser som krävs för att utveckla det diskursiva skrivandet behöver elever kunna diskutera sakprosatexterna. Eleverna behöver ett metaspråk – ett språk om språket – för att kunna tala om både sakprosa och om hur olika diskurser fungerar och används (Blikstad-Balas 2018, Gee 2002). Utöver hur undervisningen i sakprosaskrivande behandlar begrepp, skrivkonventioner och tankestrukturer, är tillägnandet av metakunskap därför en viktig aspekt av svenskämnet att belysa.

## **2.2 Textförebilder i undervisningen**

I svenskämnet ska elever få lära sig att skriva olika sakprosa-texttyper. I det här kapitlet definierar jag begreppet texttyp och diskuterar hur undervisning av texttyper och socialisering in i deras respektive diskurser kan underlättas med hjälp av förebildliga lärresurser. Begreppet lärresurs definieras och motiveras.

### 2.2.1 Tillgängliggörandet av texttyper

I ämnesplanen för gymnasieskolans svenskurser nämns olika sakprosatexter, som argumenterande, utredande och vetenskapliga texter (Skolverket 2022a). Dessa typer av texter har olika syften och olika typer av språk. Mikael Nordenfors (2021) ser begreppet *texttyp* som ett samlingsbegrepp för genrer som har vissa gemensamma drag. En genre, menar Nordenfors, är en etikett på en textarketyper, en typisk text inom ramen för vad som är socialt överenskommet för etiketten.<sup>1</sup> Genrer byggs i sin tur upp av *textaktiviteter*, olika typer av framställningsformer: berättelse, återberättelse, beskrivning, förklaring, instruktion och ställningstagande. Textaktiviteterna kännetecknas av specifika syften, innehåll och språkval, och i en given genre är vissa textaktiviteter mer vanligt förekommande än andra, varav en dominerar, eller *inramar* en text. De genrer som vanligtvis inramas av en specifik textaktivitet kategoriserar Nordenfors i en och samma texttyp.<sup>2</sup> När elever ska arbeta med texttypen argumenterande texter innebär det därmed att de arbetar med textgenrer som inramas av textaktiviteten ställningstagande, som exempelvis debattartiklar.

I avsnitt 2.1 redogör jag för att elever behöver socialiseras in i skolans diskurs för att de ska kunna lära sig att behärska olika texttyper. Mötet med skolans sakprosatexter sker inte utan stöd, utan undervisningen ska enligt svenskämnet centrala innehåll omfatta moment som ger eleverna möjlighet att utveckla en förståelse för olika texttyper. Undervisningen i gymnasieskolans svenskurser ska bland annat behandla uppbyggnad och språk som gör en text välfungerande i en viss kontext, referatteknik, argumentationsteknik, den retoriska arbetsprocessen och hur man kritiskt granskar texter (Skolverket 2022a). Men enbart information om texttyper är inte nödvändigtvis tillräckligt. Förståelsen för genrer och texttyper utvecklas bäst i en kontext, menar vissa pedagoger. Dessa pedagoger förespråkar ett bruk av förebildliga texter som med hjälp av lärarens stöttning modellerar textmönster och på samma gång utgör en grund för ett metaspråk (Johansson & Sandell Ring 2019). Idén om att elever behöver möta textförebilder, eller *modelltexter*<sup>3</sup>, och stötts i arbetet med dessa för att utveckla en förståelse för skolans olika texttyper kommer från den australiensiska pedagogiska modellen *genrepedagogik*. Denna uppsats grundar sig i genrepedagogikens syn på lärande och den genrepedagogiska modellen har därför ett eget avsnitt i kapitel 3.

---

<sup>1</sup> Nordenfors (2021) ger *deckarnovell* som ett exempel på en genre.

<sup>2</sup> Texter som inte inramas av den förväntade textaktiviteten benämner Nordenfors (2021) som *atypiska* (s. 95).

<sup>3</sup> I denna uppsats används begreppen *modelltext* och *textförebild* för att beskriva en text som fungerar som förebild för den texttyp och den genre eleverna själva ska lära sig att behärska.

## 2.2.2 Lärresursen som förebild

Lärares val av undervisningsmaterial är samtidigt ett val av modelltexter – texter som fungerar som en brygga mellan vardagsspråket och det ämnesspråk och den sakprosadiskurs som eleverna måste lära sig att behärska för att själva kunna förstå och skriva sakprosatexter. Forskningsfråga ett, hur lärarna väljer lärresurser för att utveckla elevernas kompetens i sakprosaskrivande, och forskningsfråga två, hur lärarna reflekterat kring lärresursens roll som textförebild, är därför relevanta frågor. Vilka lärresurser väljer lärarna och tar de hänsyn till hur väl texterna fungerar som textförebilder? Vilka aspekter av sakprosaskrivande förväntas lärresurserna modellera? Vad anses vara en lämplig modelltext?

Skolverket, Skolinspektionen och skollagen använder flera olika begrepp när undervisningsmaterial och undervisningsrelaterade verktyg avses. I denna uppsats undersöker jag *lärresursen* som textförebild och dess roll i utvecklandet av elevers kompetens i sakprosaskrivande. På Skolverkets (2023b) hemsida definieras lärresurs som ”allt material och alla verktyg elever och lärare använder sig av inom ramen för undervisningen”. Detta omfattar läromedel och annat material med undervisningsrelaterat innehåll, men också lärverktyg som datorer och digitala program (Skolverket 2022c).<sup>4</sup> En vanlig uppfattning är att läromedel ”är ett tryckt eller digitalt förlagsproducerat material som är avsett att användas i undervisningen” (SOU 2021:70, s. 67).<sup>5</sup> Eftersom jag i denna uppsats bland annat undersöker egenskapat material och spänningen mellan fysiskt och digitalt material har jag valt det mer omfattande begreppet lärresurs.

I de senare årskurserna ställs högre krav på elevers förmåga att behärska ämnesspråk (Bailey & Heritage 2008, Lindberg 2017). I takt med att kraven på elevers ämnesspråk och sakprosakunskaper ökar blir språket i läroböckerna mer koncentrerat och abstrakt, med ett mer varierat ordförråd och med fler ämnesspecifika ord (Lindberg 2017, Melander 2003). Läromedlens strukturerade progression gör dem till frekvent brukade lärresurser i klassrummet (Fan m.fl. 2013, Blikstad-Balas 2014). Melander (2003) poängterar att läromedlet, ett redskap för att bland annat utveckla elevers språkmedvetenhet, i sig bör vara en lämplig textförebild för ett diskursivt språkbruk. Men många läromedel har brister som kan göra dem mindre lämpliga att använda som modelltexter. Till skillnad från de förväntningar som finns på elevers texter är det till exempel ovanligt med källhänvisningar i

---

<sup>4</sup> Till skillnad från material med ett undervisningsrelaterat *innehåll* (exempelvis läromedel), är definitionen av lärverktyg mer redskapsfokuserad. Enligt Skolverkets (2023a) hemsida avser lärverktyg ”den utrustning och materiel, förutom böcker, som eleverna behöver för att kunna nå målen för utbildningen”.

<sup>5</sup> I denna uppsats avser begreppet *lärobok* ett tryckt läromedel.

läroböcker (Blikstad-Balas 2018). Dessutom har läromedelstexterna ofta en bristande struktur som leder till fragmentariska och svårförståeliga texter (Melander 2003, Melin 1992, Almlöv 1991). Läromedelstexternas gradvis mer avancerade språk väcker också frågan om huruvida en och samma text är lämplig att använda som modell för alla elever i en elevgrupp. För läsare med ett begränsat ämnesspråksrelaterat ordförråd kan det vara svårt att skapa sammanhang i komplexa texter och läsningen av läromedelstexter kan därför innebära en stor utmaning för dessa läsare (Lindberg 2017). Flera studier har undersökt hur förenklade texter kan utgöra ett alternativ till de mer avancerade texterna. Beck m.fl. (1995) har studerat mellanstadieelevers läsförståelse av lärobokstext, som de menar ofta byggs upp av statiska monologer som inte bjuder in till dialog. Författarna drar slutsatsen att versioner av texter med mer författarröst, det vill säga relativt talspråkliga och narrativa texter, gynnar elevers läsförståelse. Reichenberg (2013) menar dock att förenklade texter med för mycket röst kan uppfattas som barnliga av äldre läsare och konstaterar att läsare utan lässvårigheter förstår förenklade texter sämre än autentiska. Studier av Reichenberg (2013) och Lupo m.fl. (2019) kommer i stället fram till att förenklade textversioner enbart gynnar en liten grupp elever vars läsförståelse är långt under genomsnittet. Lupo m.fl. 2019 betonar i stället vikten av stöttning för att alla elever ska kunna tillägna sig mer avancerade texter. Stöttning innebär att eleverna får stöd i textarbetet, bland annat genom att texters språk och uppbyggnad analyseras tillsammans med läraren (Gibbons 2018, Johansson & Sandell Ring 2019). Arbetet med mer avancerade, abstrakta texter ger elever möjligheter att utveckla sitt språk och sina färdigheter i diskursivt skrivande (Fang 2016, Lindberg 2007, Blikstad-Balas 2018, Gibbons 2018). Att "[u]ndervisningen ska anpassas till varje elevs förutsättningar och behov" (Skolverket 2022b, s. 2), kan alltså innebära stöttning i förhållande till elevers kunskaper. Mot bakgrund av att de komplexa texterna i läromedel och andra lärresurser kan tillgängliggöras med hjälp av stöttning är det relevant att studera de intervjuade lärarnas arbete med lärresurserna, men också hur eleverna reflekterar kring dessa texter och kring arbetet med dem.

För en så bred textkompetens som möjligt är det lämpligt om undervisningen använder flera olika typer av texter (Ask 2007, Blikstad-Balas 2018, Fang 2016). Alternativ till läroboken nödvändiggörs även av att svenskämnets ämnesplan fastslår att undervisningen ska ge eleverna "förutsättningar att utveckla sin förmåga att orientera sig, läsa, sovra och kommunicera i en vidgad textvärld med interaktiva och föränderliga texter" (Skolverket 2022a, s. 1). Enligt Parmenius Swärd (2018) kan textformer som radio- och TV-program utgöra lämpliga modelltexter för skolans ämnesspråk genom att förmedla ett ämnesspecifikt innehåll och vara strukturerade på ett vetenskapligt sätt. I kontrast till detta understryker

Cunningham & Stanovich (1998) vikten av det skrivna ordet för att utöka elevers ordförråd, eftersom skrivna texter innehåller fler ovanliga ord än vad muntliga texter gör.<sup>6</sup> Men bruket av multimodala texter, texter med flera olika typer av meningsbärande tecken, är idag centralt för kommunikation och lärande och tar sig inte minst uttryck i digitala texter (Selander & Kress 2010).<sup>7</sup> Hur lärare använder och resonerar kring digitala lärresurser i arbetet med sakprosaskrivande, och hur eleverna förhåller sig till dessa, är därför viktiga aspekter av skrivundervisningen att studera.

## **2.3 Tidigare forskning om lärares val av lärresurser**

Med forskningsfråga ett och två är min förhoppning att få en djupare förståelse för lärares val av skrivutvecklande lärresurser. Detta avsnitt syftar till att redovisa tidigare forskning om detta val. Följande avsnitt behandlar vilka lärresurser som används, vad valet av lärresurser grundar sig i samt hur lärresurserna används i skrivundervisningen.

### **2.3.1 Vilka lärresurser används?**

Flera studier visar att gymnasieelever inte alltid har tillgång till läromedel i undervisningen. Vinterek m.fl. (2022) förklarar att elevers läsning ofta är knuten till korta moment i skolundervisningen någon gång om dagen och författarna beskriver en trend där andelen elever som läser mindre än en sida sakprosa under en skoldag har ökat. Detta tyder på att läsning av läromedelstext inte sker i särskilt stor utsträckning i klassrummen. I en undersökning gjord av Ungdomsbarometern på uppdrag av Läromedelsförfattarna (2021) uppger majoriteten av de tillfrågade eleverna att de tycker att läromedel är väldigt eller ganska viktiga, men många elever svarar också att läromedel inte används i alla ämnen. Det är viktigt att påpeka att organisationen Läromedelsförfattarnas medlemmar är just läromedelsförfattare och att det därför kan finnas en ganska tydlig bias, bland annat i vilka resultat de väljer att lyfta. Men Läromedelsutredningen (SOU 2021:70), en utredning som genomförts på uppdrag av regeringen, redovisar liknande resultat. Enligt Läromedelsutredningen har läroboken en stark ställning i undervisningen, men har fått allt mer konkurrens av andra lärresurser. Ofta använder lärare en lärobok men kompletterar i högre grad än tidigare med undervisningsmaterial som egenproducerade digitala presentationer och kompendier, tidningsartiklar, vetenskapliga texter och filmklipp (SOU

---

<sup>6</sup> Författarna framhåller att barnböcker har 50 procent fler ovanliga ord än vad populära TV-program har (s. 3)

<sup>7</sup> En lärobok med text, bilder, diagram och andra meningsskapande tecken är givetvis också multimodal.

2021:70). Det är inte heller ovanligt att läraren främst använder läroboken som referenslitteratur (SOU 2021:70, Läromedelsförfattarna 2021, Rasmussen & Lund 2015). Även Norlund (2009) konstaterar i sin avhandling att användandet av läromedel, och av skriftbaserade sakprosatexter generellt, verkar minska i undervisningen och förklarar att ”det faktabaserade material som trots allt erbjuds eleverna, ser alltmer ut att förskjutas från det skrivna till det talade och till bilder” (s. 130). När den tryckta läroboken väljs bort används i stället ofta digitala lärresurser. Individuella arbeten ger elever möjlighet att söka efter information digitalt (Rasmussen & Lund 2015, Norlund 2009) och hemsidan Wikipedia är då ett populärt alternativ (Blikstad-Balas & Hvistendahl 2013). Norlund (2009) menar att internet innebär en större textbank för lärarna och att lärare verkar ha en positiv syn på internetbaserade texter så länge de är producerade för att användas i undervisning.

Läromedlet konkurrerar i högre grad än tidigare med andra undervisningsmaterial, men Läromedelsutredningen (SOU 2021:70) poängterar att läromedlet har ett särskilt värde och ger förslag som syftar till att höja dess status. Utredningen föreslår bland annat att rätten till kvalitetssäkrade läromedel i undervisningen ska skrivas in i skollagen och understryker att begreppet inkluderar läroböcker (ss. 27–29), samt att en läromedelsnämnd inrättas vid Skolverket för att främja arbetet med kvalitetssäkrade läromedel i undervisningen (s. 37). Läromedelsutredningens positiva inställning till läromedel står i kontrast till de undersökningar som visar att många elever idag saknar läromedel. Denna spänning är relevant för min undersökning. Finns det en anledning till att lärare väljer bort läromedlet? Kan det finnas bättre sätt att lära ut sakprosaskrivande än genom att följa ett läromedel? Önskar lärarna att de hade läroböcker för att lära ut sakprosa? Detta är relevanta frågor när jag undersöker hur lärare väljer lärresurser för att utveckla elevers skrivkompetens och hur lärarna reflekterar kring lärresursens roll som textförebild.

### **2.3.2 Vad grundar sig valet av lärresurser i?**

Lärare ska undervisa elever i sakprosaskrivande och elever ska få möta sakprosatexter i undervisningen, men valet av lärresurser är relativt fritt. Ämnesplanen för svenskämnet styr dock till viss del. Exempelvis ska skönlitteratur användas i undervisningen (Skolverket, 2022a) och många svensklärare väljer att använda separat skönlitteratur som komplement till läromedlen (SOU 2021:70). Att ämnesplanen efterfrågar många elevskrivna texter kan också bidra till valet av lärresurser. Denna betoning på individuella uppgifter leder nämligen till mer självständigt arbete, vilket kan resultera i att läroboken väljs bort (Blikstad-Balas 2014). När elever arbetar individuellt söker de i stället ofta efter information digitalt (Rasmussen &



Lund 2015). Även detta är i linje med svenskämnetns ämnesplan. Enligt ämnesplanen ska elever lära sig att söka information från olika källor (Skolverket, 2022, s. 1).

Många lärare väljer att följa ett läromedel på grund av den tydliga struktur där texter och uppgifter gradvis blir mer utmanande (Fan m.fl. 2013, Blikstad-Balas 2014).

Läromedesutredningen (SOU 2021:70) lyfter läromedlens språkutvecklande funktion och poängterar att läsandet av och arbetet med läromedelstexter bidrar till en medvetenhet hos elever om sakprosans särdrag. Men även alternativa lärresurser, som tidningsartiklar och inspelade tal, kan bidra till en medvetenhet om sakprosans särdrag. Ett bortval av läroboken kan också bero på att läraren vill använda ett förenklat eller förtydligande komplement (Gilje m.fl. 2016 se SOU 2021:70).

Det finns olika studier som visar att lärare väljer läromedel som engagerar. Alternativa undervisningsmaterial kan ersätta läromedlet när det finns ett behov av ett mer aktuellt, angeläget och autentiskt material än det läromedlet kan erbjuda (Rasmussen & Lund 2015, SOU 2021:70). För att eleverna ska bli mer engagerade är det inte heller ovanligt att eleverna själva får välja lärresurser (Norlund 2009).

Läromedel har fått konkurrens av andra undervisningsmaterial, men alla lärare väljer inte bort läroboken av egen vilja. Skolans resurser kan spela stor roll. I vissa fall prioriterar skolan datorer över läroböcker och dessutom formar skolans lärplattformar vilket material som används eftersom sammanfattande presentationer ofta förväntas läggas ut på plattformarna (Hall, Lundin & Sibbmark 2019). Uppfattningen om att digitaliseringen innebär möjligheter för lärande går också att se från statligt håll. I Skolverkets (2017) *Förslag till nationell digitaliseringsstrategi för skolväsendet 2023-2027* förklaras riksdagens mål vara att ”Sverige ska vara bäst i världen på att använda digitaliseringens möjligheter” (s. 4) och som ett delmål för att nå detta mål förväntas lärare använda digitala lärresurser för att stimulera och öka elevers lärande (s. 13). Digitaliseringen har skapat ett nytt landskap av undervisningsmaterial i vilket läroböcker av många anses vara omoderna och mindre kreativa i förhållande till andra lärresurser (t.ex. SOU 2021:70, Norlund 2009). Samtal om undervisningsmaterial mellan kollegor gör det betydligt mer troligt att lärare tar till sig av sina kollegors rekommendationer (Reichenberg 2014) och skolkulturens uppfattningar om lärresurser har stor betydelse för lärares val av material och arbetsätt (Juhlin Svensson 2000). En uppfattning om att läroböcker är omoderna i arbets- eller ämneslaget kan därmed rimligtvis vara en anledning till att lärare väljer andra undervisningsmaterial.

Sammanfattningsvis finns det ett antal faktorer som påverkar lärares val av lärresurser. Lärarna måste förhålla sig till styrdokumentet och skolans resurser och prioriteringar. Om

det på skolan finns en diskussion bland lärarna om undervisningsmaterial kan detta påverka valet av lärresurser. En lärares val kan också grunda sig i huruvida materialet är språkutvecklande eller engagerande. Alla dessa faktorer främjar inte nödvändigtvis elevers sakprosaskrivande. Exempelvis kan skolans ekonomi innebära att läraren saknar adekvat material, läraren kan välja intressanta texter men som inte är tillräckligt utmanande och när elever söker efter information digitalt är det svårt för läraren att granska sakprosatexternas kvalitet. Av denna anledning är det betydelsefullt att granska vilka faktorer som väger tungt när de intervjuade lärarna i denna uppsats väljer lärresurser, eftersom jag vill ta reda på hur lärresurserna väljs för att utveckla elevers sakprosaskrivande.

### **2.3.3 Hur används lärresurserna?**

Jag har i föregående avsnitt beskrivit vilka lärresurser som används i klassrummet och vad valet av lärresurser grundar sig i. För att förstå hur lärresurserna påverkar elevers kompetens i sakprosaskrivande avser jag även undersöka hur de används i skrivundervisningen. Det finns dock en begränsad mängd forskning både om hur läromedel används (Graeske 2021 se SOU 2021:70). Läromedelsutredningen (SOU 2021:70) konstaterar även att det finns en kunskapslucka om digitala undervisningsmaterial som gör det svårt att ”dra säkra slutsatser om hur materialen används och hur de påverkar elevers lärande” (s. 138).

Med den genrep pedagogiska modellens genomslag (se avsnitt 3.1) har skrivundervisningen blivit mer explicit, vilket i stora drag innebär att läraren ger eleverna en mall för hur olika texttyper byggs upp (Nyström Höög 2010). Detta arbetssätt är tydligt i Norlunds (2009) avhandling, i vilken de intervjuade lärarna förklarar att de använder sig av modelltexter som eleverna får analysera för att förstå vilken struktur och vilka drag som är karaktäristiska för olika texttyper, och således förväntas finnas även i elevernas texter (s. 105). Ett sådant här förhållningssätt till sakprosa är inte ovanligt bland lärare. Undervisningen av sakprosa handlar ofta om att identifiera textelement (t.ex. Bakken & Andersson-Bakken 2016, Matthiesen 2017 se Matthiesen 2017). Nyström Höög (2010) menar att detta kan bero på att skrivundervisningen i skolan inte är särskilt styrd på ett nationellt plan och att de nationella proven i svenska, som har ett tydligt fokus på uppgifternas texttyper, därför får ett stort inflytande på hur skrivundervisningen utformas. Enligt Nyström Höög blir en konsekvens av de nationella provens utformning även att skrivundervisningen kan komma att tydligare kännetecknas av en kontext- och mottagaranpassning. Det finns en risk i ett för strikt arbete med texters form eftersom det har visat sig att detta sker på bekostnad av arbetet med deras innehåll och kontext. En studie av Blomqvist m.fl. (2016) pekar mot att lärarna

värderar texters kommunikativa kvalitet och stilistiska utformning högst, men att de didaktiska val som görs för att eleverna ska bli bättre skribenter handlar om textdisposition och källhantering. I undervisningen fokuserar lärare därmed inte nödvändigtvis på de aspekter av sakprosa som de värderar högst, utan kanske snarare på det som enkelt kan konkretiseras och undervisas explicit: form. Sakprosans färdighetsinriktade funktion i klassrummet problematiseras i flera studier som belyser hur undervisningen förmedlar en bild av sakprosatexter som icke tolkningsbara genom att deras innehåll inte diskuteras och eftersom sakprosatexterna inte förväntas bidra med nya perspektiv (t.ex. Matthiesen 2017 se Matthiesen 2017, Bakken & Andersson-Bakken 2016, Norlund 2009, Bergman 2007).

Med stöd i tidigare forskning anser jag det vara troligt att lärare väljer lärresurser som kan användas som modeller för de olika texttyper som eleverna enligt styrdokumentet ska lära sig att skriva, och som de troligtvis kommer att möta i de nationella proven i svenska. Om detta stämmer och i så fall huruvida det sker på bekostnad av undervisning om texternas innehåll och kontext hoppas jag få svar på genom mina lärarintervjuer. Min hypotes om att lärarna fokuserar på texters form väcker också frågan om hur, och om, de använder lärresurserna för att undervisa de mer abstrakta aspekterna av skrivande, som kommunikativ kvalitet och nyanserade perspektiv.

## **2.4 Tidigare forskning om elevers sakprosakunskaper**

För att kunna analysera hur svensklärares val av lärresurser påverkar elevers kompetens i sakprosakrivande avser forskningsfråga tre att bidra med kunskap om hur elever reflekterat kring svensklärares val och bruk av lärresurser. I detta avsnitt presenteras tidigare forskning om elevers sakprosakunskaper och om hur elever förhåller sig till sakprosa.

Studier visar att elever läser mindre sakprosa idag. PISA-rapporten från 2018 visar att det har blivit vanligare att elever inte läser om de inte behöver (Skolverket 2019). Vinterek m.fl. (2022) har undersökt elevers läsvanor mellan 2007 och 2017 och i linje med PISA-rapportens resultat framgår det, som tidigare nämnts, att andelen elever som läser mindre än en sida löptext under en skoldag har ökat markant. Samtidigt har det genomsnittliga antalet lästa sidor sakprosa också ökat under tidsperioden. Klyftan mellan de elever som läser mycket respektive lite sakprosa verkar därmed ha blivit större, vilket innebär att lärarna har en utmaning i att undervisa elever med förkunskaper på mycket olika nivåer. Skolan har ett kompensatoriskt uppdrag och valet av lärresurser bör därmed rimligtvis väljas med målet att jämna ut den ökade klyftan. Det är därför relevant att påpeka att i Läromedelsförfattarnas

(2021) undersökning uppger var tredje elev uppvuxen med sämre socioekonomiska förhållanden att det är svårare att hänga med när läromedel saknas i undervisningen.

Flera studier visar att elevers kunskaper om sakprosa ofta är bristande. I Norlunds (2009) avhandling förklarar lärarna att eleverna ofta tycker att begrepp i undervisningen är svåra och att eleverna behöver mycket stöttning i läsandet av sakprosatexter. Lärarna menar att eleverna tycker att sakprosaläsningen är både tråkig och svår. Elever uppfattar ofta läromedel som svårlästa (Blikstad-Balas 2014, Almlöv 1991). Elever verkar inte bara tycka att diskursiva texter är svåra att läsa eftersom det finns tecken på att de undviker att skriva diskursiv text om det är möjligt att i stället skriva narrativ text. Nyström Höög (2010) presenterar ett antal studier som vittnar om att elever i första hand väljer narrativt skrivande om det är möjligt och drar slutsatsen att elever saknar strategier för att skriva diskursiva texter. Lagerholm (2018) menar att det är vanligt att människor ”saknar förmåga att resonera om sina egna texter utanför ord- och meningsnivån och att motivera den språkliga eller textuella utformningen” (s. 142). Att sakna ett metaspråk om texter kan rimligtvis likställas med att sakna en viktig strategi för det diskursiva skrivandet.

Textförebilder och en gemensam diskussion om språkliga mönster i dessa är viktigt för elevers språkutveckling (se avsnitt 2.2). Att elever imiterar förebilder för att utveckla sitt ämnesspråk, både vad gäller ordförråd och tankestrukturer, observeras bland annat av Malmbjer (2018) i en undersökning av högstadieelevers skolspråk i smågruppssamtal. I studien illustreras detta bland annat genom att eleverna hjälper varandra med uttal och att läromedlet styr vilket ämnesspråk eleverna använder (ss. 99–100). Malmbjer drar slutsatsen att gemensam bearbetning av lärobokstexter tillsammans med en lärare som själv använder ett ämnesspråk är centralt för elevers tillägnande av ett ämnesspråk. Det är därför problematiskt att ett antal studier vittnar om en brist på diskussion om lärresursernas språk i klassrummet. Hipkiss (2014) har i sin avhandling undersökt hur fysiska lärresurser som lärobokstext, powerpointpresentation och anteckningar på tavlan används i undervisningen för att realisera ämnesspecifika respektive vardagliga diskurser i klassrummet. Studien visar att vardagsspråket ofta dominerar i klassrumsdiskussioner och att eleverna framför allt får möta den ämnesspecifika diskursen genom lärresurser med skrivet språk. Hipkiss menar att bristen på samtal om ämnesspråk innebär en utmaning för elever eftersom de då utan stöttning måste upptäcka vilka förväntningar som finns på deras språkbruk. Studien har genomförts i ämnena hem- och konsumentkunskap, biologi och kemi, men även de lärare Norlund (2009) intervjuar i sin avhandling undviker avancerade begrepp och förenklar

språket när de undervisar för att eleverna ska förstå bättre. Denna brist på samtal med och om ämnesspråk kan hämma elevernas förståelse för sakprosatexter.

En annan avsaknad av lämplig textförebild kan ligga i själva valet av lärresurs. Elevers bristande läsförståelse när det gäller läromedel kan till exempel kopplas samman med läromedelstexternas bristande struktur (Almlöv 1991). Som nämnts i början av detta avsnitt finns det också studier som tyder på att elever möter färre skriftspråksbaserade sakprosatexter i undervisningen (t.ex. Vinterek m.fl. 2022). Eftersom elever utvecklar sitt akademiska språk genom arbetet med mer avancerade och abstrakta texter (Fang 2016, Lindberg 2007, Blikstad-Balas 2018, Gibbons 2018), bör detta vara hämmande för elevernas sakprosarelaterade skrivutveckling. Dåligt skrivna internetbaserade texter utgör också ett problem. För att på ett framgångsrikt sätt självständigt hitta välskrivna och användbara källor från internet behöver elever många förkunskaper (Iversen Kulbrandstad 2006, ss. 290–291) och elever har ofta svårt att hitta texter på en adekvat nivå (Norlund, 2009). Blikstad-Balas (2018) påpekar att digitaliseringens individualisering av undervisningsmaterial på samma gång är en individualisering av skolans literacy, vilket är problematiskt då det kan bli otydligt för eleverna vilken literacy det är de förväntas utveckla i skolan.

Sammanfattningsvis kan elevers bristande kompetens i läsande och skrivande av samt metaspråkande om sakprosa grunda sig i flera olika anledningar. Elever möter mindre sakprosa idag, vilket kan bero på att lärare i mindre utsträckning använder sakprosa i undervisningen och på att elever har blivit mer ovilliga att läsa. Dessutom är det inte självklart att lärarna ger eleverna möjligheter att bearbeta ämnesspråket, och det är inte heller självklart att undervisningens texter utgör lämpliga sakprosaförebilder. För att få insyn i hur lärarnas val av lärresurser påverkar elevernas kompetens i sakproskrivande är dessa möjliga anledningar till bristande sakprosakunskaper centrala i utformandet av den intervjuguide och den enkät som kommer att användas i min undersökning. Att klyftan mellan elever med mer respektive mindre förkunskaper om sakprosa verkar ha ökat är också relevant i min studie. Hur balanserar lärarna mellan utmanande och stöttande texter i elevgrupper med elever på väldigt olika språkliga nivåer?

### **3 Teoretiska utgångspunkter**

Denna uppsats grundar sig i en genrepdagagogisk syn på lärande. Genrepdagagogikens syn på lärande har varit styrande i mitt förhållningssätt till problemformuleringen och i utformning av frågeställningar, intervjuguide och enkät. I avsnitt 3.1 presenteras den genrepdagagogiska

modellen närmare. Som ett kompletterande analysverktyg används ett ramverk som syftar till att identifiera underliggande värderingar och uppfattningar om skrivande och skrivundervisning i olika typer av data. Detta ramverk beskrivs mer ingående i avsnitt 3.2.

### 3.1 Den genrepedagogiska modellen

För att elever ska kunna lära sig att skriva de texttyper som förväntas av dem i svenskämnet redogör jag i kapitel två för vikten av socialiseringen in i skolans diskurser och hur denna socialisering kan ske genom ett stöttande arbete med förebildliga modelltexter. Detta sätt att utforma undervisningen är i enlighet med den genrepedagogiska modellen, som syftar till att tillgängliggöra skolans texttyper genom att deras typiska språk, mönster och funktion explicitgörs. Eleverna får se hur texterna förväntas se ut, och genom arbetet med dem kan eleverna utveckla ett språk för att tala om dessa texter. Johansson och Sandell Ring (2019) uttrycker möjligheterna med ett genrepedagogiskt tillvägagångssätt i undervisningen på följande vis:

”Olika genrer har olika struktur och språk som hjälper skribenten eller talaren att realisera syftet med texten. Kunskaper om dessa mönster bidrar också till att vi förstår de texter vi läser eller lyssnar till. (...) Den genrepedagogiska modellen syftar till att eleverna ska bli medvetna om dessa olika språkmönster genom att läraren explicit undervisar om hur syftet med en kommunikation kommer till uttryck i en specifik genres struktur och språkliga drag.” (ss. 25–26)

#### 3.1.1 Systemisk-funktionell lingvistik

Genrepedagogiken, med ursprung i Australien, tar avstamp i att olika textaktiviteter utformas på olika sätt, för olika syften (Holmberg 2010).<sup>8</sup> Denna iakttagelse baserar sig på lingvisten Michael Hallidays (1925–2018) systemisk-funktionella lingvistik (systemic functional linguistics, eller SFL), som utgör ett av de tre ben genrepedagogiken vilar på. SFL är en teori som ser språk som ett sätt att skapa olika typer av betydelser genom att vi gör kontextbundna språkliga val (Holmberg m.fl. 2014). Holmberg (2010) förklarar att SFL kan användas för att urskilja de språkliga val som görs för att skapa olika typer av *textuell*, *ideationell* och *interpersonell* betydelse, vilket innebär att våra språkliga val leder till att vi förmedlar olika typer av informationssamband, olika världsbilder och olika relationer till de som lyssnar på

---

<sup>8</sup> Textaktivitet benämns av Holmberg (2010) som *basgenre*. För att hålla mig konsekvent använder jag kontinuerligt begreppet textaktivitet i denna uppsats.

eller läser det språkade.<sup>9</sup> Olika textaktiviteter (och i förlängningen olika texttyper), har skilda syften, vilket resulterar i skilda språkval och betydelseskapande som tar sig uttryck i olika framställningsformer, kunskapsformer och interaktionsformer, något Holmberg menar att eleverna måste lära sig att hantera.

### 3.1.2 Sociokulturell lärandeteori

SFL ger kunskap om hur textaktiviteters (och texttyper) distinkta syften leder till specifika betydelseskapande språkval, men att *förklara* detta förhållande mellan kontext, syfte och språk leder inte nödvändigtvis till förståelse och lärande (Holmberg 2010).

Genrepedagogikens andra ben utgörs därför av Lev Vygotskijs (1896–1934) sociokulturella teori om lärande. Denna teori utgår från att elevers språk utvecklas genom interaktion med andra genom att uppgifter utformas i relation till elevernas *zon för närmaste utveckling* (zone of proximal development, eller ZPD), eller den kognitiva zon i vilken en elev kan klara av en uppgift med stöd av en mer erfaren person (Gibbons 2018). Detta stöd, eller denna *stöttning* (scaffolding) är central i ZPD och är till en början nödvändig, men avtar ju mer eleverna klarar av själva (Polias m.fl. 2017). En mer avancerad uppgift kräver mer stöd, men leder till att elevernas kunskaper och förståelse fördjupas. Genrepedagogiken förespråkar därför utmanande uppgifter i kombination med stöttning i stället för förenklade uppgifter (Gibbons 2018). Det är när elever utmanas som de utvecklas, och Johansson & Sandell Ring (2019) förklarar att relevant stöttning därför är ”den stöttning som utmanar eleverna att ta ytterligare kliv framåt både språkligt och kunskapsmässigt” (s. 29). Den information eleverna får om uppgifterna eller texterna bör till exempel förmedlas på flera olika sätt, vilket innebär att läraren använder *informationsrikedom* (Gibbons 2018). I genrepedagogiken är dock interaktiva samtal om text den allra viktigaste typen av stöttning (Holmberg 2010).

### 3.1.3 En cykel för undervisning och lärande

Stöttning är centralt för genrepedagogikens tredje ben, som utgörs av en modell där ett interaktivt arbete med textförebilder explicitgör texttypernas skilda syften och språkliga mönster: *cykeln för undervisning och lärande* (Johansson & Sandell Ring 2019). Cykeln består av fyra faser. Först får eleverna lära sig om ämnet de ska arbeta med och om de specifika begrepp som används för att tala om det. I nästa fas dekonstrueras modelltexter.

---

<sup>9</sup> Holmberg (2010) påpekar att etymologi kan vara till hjälp: ”*textuell* av latinets *textus* = ’väv’, *ideationell* av grekiskans *idea* = ’idé’, ’föreställning’, samt *interpersonell* som ju på latin helt enkelt betyder ’mellan personer’.” (s. 20).

Tillsammans med eleverna bryter läraren ned och analyserar delar av en text för att bättre förstå helheten, för att se hur textens syfte resulterar i olika språkval. Detta arbete explicitgör språkmönster i texttyper, men är också ett viktigt redskap för att ge eleverna ett metaspråk som kan användas för att tala om texterna. I fas tre och fyra får eleverna själva producera den texttyp de arbetar med. Först skriver eleverna en gemensam text tillsammans med stöttande vägledning från läraren och sedan skriver eleverna en självständig text.

### **3.1.4 Motivering och kritik**

Elevers behov av att lärare explicitgör både hur olika texttyper utformas, vilka arbetsmoment som krävs för att skapa texterna och vilket språk som används för att tala om texterna gör att den genrepedagogiska modellen har många fördelar i undervisningen (Nyström Höög 2010). Modellens popularitet i svenska klassrum (Nyström Höög 2010) motiverar mitt val av didaktisk utgångspunkt i denna uppsats, eftersom jag hoppas kunna få en bild av hur lärare resonerar kring textförebilder, väljer lärresurser därefter och hur detta påverkar elevernas kompetens i sakprosaskrivande. Men det går att ifrågasätta modellen. Almström Persson (2018) poängterar att genrepedagogikens tydliga textmallar lägger stor vikt vid texttyperns fasta funktioner, och att en texts situationsbaserade funktion inte får lika stort utrymme som när retorisk argumentation används. En texttyps funktion kan vara att övertyga, men textens funktion kan också vara att få läsaren eller lyssnaren att rösta eller att fria en åtalad, vilket kan leda till separata språkliga val. Med en uppsats som bygger på genrepedagogikens förståelse för texttyper finns det risk att jag utformar min undersökning på ett sätt som gör att jag går miste om viss kunskap om elevers kompetens i sakprosaskrivande. I kombination med en genrepedagogisk utgångspunkt om att skrivkompetens utvecklas genom en undervisning som erbjuder interaktiv stöttning i arbetet med förebildliga modelltexter, använder jag mig därför av *skrivinriktningar* som analysverktyg. Skrivinriktningar presenteras närmare i kommande avsnitt.

## **3.2 Skrivinriktningar i skolan**

I artikeln ”Discourses of Writing and Learning to Write” presenterar Ivanič (2004) det ramverk hon har utvecklat för att analysera hur olika typer av data förhåller sig till skrivande, med målet att identifiera underliggande värderingar och uppfattningar. I ramverket identifieras sex *diskurser om skrivande*, det vill säga sex separata, typiska uppfattningar om och förhållningssätt till skrivande och skrivundervisning. Dessa diskurser har olika mål med



skrivundervisningen och resulterar i olika sätt att tala om och genomföra sagda undervisning. Med detta sagt integrerar en heltäckande skrivundervisning flera olika diskurser enligt Ivanič, även om ett fåtal är mer vanligt förekommande.

I sin doktorsavhandling har Malmström (2017) till viss del omarbetat Ivaničs diskurser till olika *skrivinriktningar* som går att identifiera i läroplanernas redogörelser för skrivande. Sex av Malmströms sju skrivinriktningar används i denna uppsats som analysverktyg och presenteras nedan.<sup>10</sup>

*Färdighetsinriktning:* Syftet med undervisningen är att eleverna tillägnar sig färdigheter i skrivande. Detta kan enligt Malmström handla om till exempel stavning, koherens eller källkritik. Undervisningen ska på så vis vara framåtsyftande.

*Processinriktning:* Syftet med undervisningen är att eleverna medvetandegörs om skrivandets processer genom att de själva skriver. Skrivandets processer förklaras vara både de mentala och de arbetsmomentsrelaterande.

*Genreinriktning:* Syftet med undervisningen är att eleverna lär sig behärska olika genrer och texttyper. Denna inriktning utgår från genrepdagogen, men innehåller också en mer avskalad, färdighetsinriktad syn där genrer förstås som statiska.

*Social inriktning:* Syftet med undervisningen är att eleverna medvetandegörs om kontext och mottagare och att en text alltid har ett kommunikativt syfte.

*Kritisk inriktning:* Syftet med undervisningen är att eleverna utvecklar kritisk literacy. Eleverna bör förstå att språk och makt hänger ihop och att språkliga val påverkar hur skribenten uppfattas och hur läsare uppfattar texten.

*Akademisk inriktning:* Syftet med undervisningen är att eleverna utvecklar en skrivkompetens som är gångbar i högre utbildning.

## 4 Metod och material

I detta kapitel går jag igenom mitt tillvägagångssätt och informerar om mitt urval, de avgränsningar som har gjorts, utformandet av enkät och intervjuguide och hur materialet har analyserats.

---

<sup>10</sup> Den skrivinriktning som främst behandlar skönlitterärt och personligt skrivande används inte som analysverktyg eftersom jag i denna uppsats fokuserar på sakprosaskrivande.

## 4.1 Metodval

För att besvara uppsatsens frågeställningar har jag samlat in empiriskt material på olika sätt. Jag har använt mig av en kvalitativ metod i form av intervjuer med svensklärare och av en kvantitativ metod i form av enkäter som har delats ut till de intervjuade svensklärarnas elever. Forskningsfråga ett och två syftar till att få en fördjupad förståelse för hur lärare resonerar kring valet och bruket av läresurser. Kvalitativa intervjuer ger informanterna flexibilitet och frihet att dela med sig av erfarenheter och uppfattningar på ett sätt som enkäter och observationer inte ger utrymme för och jag menar därför att det är ett lämpligt tillvägagångssätt för min undersökning. Forskningsfråga tre handlar om elevernas reflektioner kring valet och bruket av läresurser. För att kunna identifiera trender bland eleverna har jag valt ett kvantitativt tillvägagångssätt.

I min studie undersöker jag vilken betydelse läromedelsvalet har för elevers kompetens i sakprosaskrivande. Det är viktigt att nämna att jag inte undersöker elevers faktiska kunskaper. Det hade krävt att jag genomför en studie i vilken olika elevgrupper får tillgång till olika läromedel i undervisningen och som dessutom pågår under tillräckligt lång tid för att se effekterna av läromedelsanvändningen. En sådan studie kräver mycket tid och resurser och är därför svår att genomföra som en del av lärarutbildningen. På grund av detta har jag i denna uppsats i stället valt att undersöka lärares och elevers uppfattningar om hur olika läresurser stöttar eller hämmar utvecklingen av kunskaper i sakprosaskrivande.

## 4.2 Urval av informanter och respondenter

Mitt urval av informanter till intervjuerna har skett genom ett kriteriebaserat urval. Det kriteriebaserade urvalet genomförs genom att informanterna väljs baserat på om de uppfyller specifika kriterier (Christoffersen & Johannessen 2015 s. 56). I mitt fall har informanterna behövt uppfylla följande kriterier: 1) undervisande lärare 2) i minst en av gymnasieskolans svenskkurser. Jag har strävat efter en heterogen grupp av informanter och har därför kontaktat varierande typer av skolor. De sju intervjuade lärarna kommer från fyra olika skolor, varav två är kommunala och två är friskolor. Det är en jämn spridning i vilka program lärarna undervisar.<sup>11</sup> Kön och bakgrund har inte tagits i beaktande vid urvalet och enbart två av de sju lärarna är män. Jag menar att detta inte är ett problem. Kön och bakgrund inte är relevant för min undersökning då viss avgränsning varit nödvändig. Antal yrkesverksamma år har inte

---

<sup>11</sup> Jag tar här enbart indelningen i yrkesprogram och högskoleförberedande program i beaktande.

heller varit ett kriterium, men fördelningen av antal lärare som har arbetat en längre respektive kortare tid är jämn.<sup>12</sup> I Tabell 1 och genomgående i denna uppsats används fingerade namn av anonymitetsskäl.

**Tabell 1.** Sammanställning av information om informanterna.

Namn (fingerat)	År i yrket	Skola (fingerat)	Undervisar program
Susanne	25 år	Korianderskolan (Kommunal skola)	Yrkesprogram
Jenny	23 år		
Inez	5 år		
Sara	4 år	Timjanskolan	Både högskoleförberedande program och yrkesprogram
Magnus	25 år	(Friskola)	
Andreas	19 år	Oreganoskolan (Kommunal skola)	Högskoleförberedande program
Therese	3 år	Basilikaskolan (Friskola)	Högskoleförberedande program

Valet av respondenter har grundat sig i forskningsfråga tre. För att kunna se samband mellan hur svensklärare använder läresurser och hur eleverna reflekterar kring detta bruk är det en förutsättning att populationen utgörs av de intervjuade lärarnas elever. Jag har haft möjlighet att genomföra enkätundersökningen i fem informanters undervisningsgrupper. Även i detta urval har jag strävat efter heterogenitet. Totalt har 118 elever i nio olika undervisningsgrupper svarat på enkäten. Av dessa läser 54 elever Svenska 1, 48 elever Svenska 2 och 16 elever Svenska 3. Av eleverna går 78 i en större kommunal skola och 40 i en mindre friskola. Mot bakgrund av denna information menar jag att svaren inte är särskilt knutna till en viss årskurs, skolform eller lärare. Däremot är svaren inte lika generaliserbara när det gäller program. Eftersom enbart 27 av respondenterna (23 procent) går ett

<sup>12</sup> Det finns ingen specificerad brytpunkt här, men jag uppfattar 3-5 yrkesverksamma år som en kortare tid och 19-25 yrkesverksamma år som en längre tid.

högskoleförberedande program menar jag att svaren i högre grad representerar yrkeselevers uppfattningar, och för att kunna avgöra om dessa skiljer sig från uppfattningar på högskoleförberedande program krävs en jämnare representation av elever från de olika programmen. Dessutom är könsfördelningen ojämn. 80 av de svarande är tjejer, 37 är killar och en elev har valt att inte uppge kön.

**Tabell 2.** Sammanställning av information om respondenterna.

Lärare	Antal elever	Går program	Skola
Susanne	16	Yrkesprogram	Korianderskolan (Kommunal skola)
Jenny	24		
Inez	38		
Sara	14	Högskoleförberedande program	Timjanskolan (Friskola)
Magnus	13	Högskoleförberedande program	
	13	Yrkesprogram	

### 4.3 Forskningsetiska överväganden

Jag har behövt göra en del etiska överväganden i förberedelserna till och genomförandet av insamlingen av material, både vad gäller intervjuer och enkäter. Det är viktigt att informanterna känner till vad projektet går ut på, att deltagande är frivilligt, hur jag kommer dokumentera intervjun, att de är anonyma och att de har rätt att avbryta intervjun (Vetenskapsrådet 2017). Jag har därför i förväg delat ett informationsbrev med mina informanter (se bilaga 1). Informationsbrevet reviderades efter den första intervjun för att tydligare förmedla vilka frågor intervjun kretsar kring, men informationen om informantens rättigheter lämnades då orörd. Informanterna kontaktades via mejl eller tillfrågades på plats efter visat intresse. Alla lärare känner till mig sedan tidigare (till exempel genom att jag har genomfört VFU på den skola de arbetar på)<sup>13</sup>, vilket kan göra att de har upplevt att det är svårare att tacka nej till intervjun. Detta kan ses som ett forskarettiskt problem (Berggren &

<sup>13</sup> Verksamhetsförlagd utbildning har genomförts på Korianderskolan och Timjanskolan, med Susanne och Sara som handledare.

Skansholm 2022, s. 75). Vid tveksamhet har jag varit tydlig med att jag respekterar deras beslut.

För att ge eleverna så fullständig information som möjligt om den studie de deltar i har jag befunnit mig på plats för att dela ut enkäten. Det innebär att jag har kunnat prata om projektet med eleverna samt förklara att alla som svarar är helt anonyma. Att enkäten var utskriven och fylldes i med penna kan ha inneburit att det har känts svårare för eleverna att tacka nej, eftersom det blir väldigt synligt vem som lämnar in och inte. Elever som inte ville delta kunde välja att inte kryssa i rutan för godkännande av att använda enkäten i undersökningen. Svarsfrekvensen på enkäter är relativt låg och ger därmed resultat som inte alltid är generaliserbara (Berggren & Skansholm 2022, s. 55). Jag har haft en hög svarsfrekvens och valet av fysiska enkäter verkar därför ha varit gynnsamt.

## **4.4 Material**

Mitt empiriska material utgörs av intervjuer med lärare och av enkätsvar från dessa lärares elever. I avsnitt 4.4.1 och 4.4.2 förklarar jag hur jag har förhållit mig till detta material.

### **4.4.1 Intervjuer**

Intervjuerna syftar till att nå förståelse för hur lärare reflekterar kring bruket av lärresurser i skrivundervisningen. Svartalternativen kan därför inte vara avgränsade på förhand, utan frågorna måste rymma reflektioner och utvecklade resonemang. Mot bakgrund av detta har jag valt att genomföra semistrukturerade intervjuer. En semistrukturerad intervju har en intervjuguide med öppna frågor som utgångspunkt, men kan standardiseras genom att alla informanter får samma frågor (Christoffersen & Johannessen 2015, s. 85). De öppna frågorna gör det möjligt för informanterna att konstruera sina egna svar samtidigt som standardiseringen gör att jag kan systematisera svaren och lättare analysera hur olika lärare förhåller sig till ett och samma fenomen.

En avgränsning som gjorts, i intervjuguiden och delvis i enkäten, gäller frågan om multimodalitet. Det finns utrymme för både lärares och elevers spontana funderingar kring exempelvis filmklipp och radioprogram, men dessa efterfrågas inte explicit. Denna begränsning innebär eventuellt en förlust av relevanta resonemang, men att jag inte ställer ledande frågor om multimodalitet ger tyngd till de eventuella utläggningar lärarna själva väljer att göra om ämnet.

Intervjuguiden (se bilaga 2) är indelad i tre områden som grundar sig i mina forskningsfrågor. Informanterna har tidigt kommit in på olika spår vilket innebär att jag har förhållit mig fritt till frågornas ordning även om alla informanter har diskuterat samma frågor. Följdfrågor har ställts utifrån behov. Den första intervjun ledde till insikter om intervjuguiden som resulterade i en revidering av den. Bland annat tillkom nya frågor som jag i efterhand önskade att jag hade ställt. Trots att jag i förväg hade diskuterat frågorna med utomstående lärare fungerade den första intervjun på så vis även som en pilotintervju.<sup>14</sup> I stora drag diskuterades dock samma frågor och jag har valt att behålla den första intervjun som empiriskt material i min undersökning. Jag förhöll mig till lärarnas förslag på tider och alla intervjuer utom en skedde under arbetstid. Innan jag startade inspelningen gick jag igenom det etiska ramverk lärarna tagit del av i informationsbrevet. För att spela in använde jag telefon på plats och mötesprogrammets inspelningsfunktion när intervjuerna genomfördes digitalt, båda synliga för informanterna. Intervjuerna varade mellan 32 och 43 minuter, där den genomsnittliga intervjun tog drygt 36 minuter.

Mitt empiriska material inkluderar sammanlagt 256 minuter inspelade lärarintervjuer som sedan har transkriberats. Syftet med transkriptionen bör styra till vilken grad talat språk bör efterliknas och en skriftspråksnära text är mer lättläst (Lindberg & Holmqvist 1977). Jag analyserar enbart innehållet i det sagda och har valt ett skriftspråksnära tillvägagångssätt. Intervjuerna har analyserats utifrån Malmströms (2017) skrivinriktningar (se avsnitt 3.2) för att identifiera underliggande värderingar och uppfattningar om skrivande och skrivundervisning.

#### **4.4.2 Enkäter**

Den kvalitativa empirin har kompletterats med kvantitativa data. Det är inte självklart att lärarnas redogörelser stämmer eftersom det är möjligt att de i intervjusituationen vill uppfattas undervisa på ett visst sätt. Genom att låta lärarnas elever besvara enkäter har jag kunnat få ett utifrånperspektiv på lärarnas arbetssätt vilket har gett mig möjlighet att upptäcka eventuell diskrepans. Enkäterna har på så vis varit ett medel för att öka undersökningens reliabilitet och validitet<sup>15</sup> då det har varit möjligt att se om svaren överensstämmer och vilken relevans de har. Syftet med elevenkäterna har också varit att få veta vad elevernas inställning till lärresurser och skrivande är samt hur detta förhåller sig till de lärresurser som används i

---

<sup>14</sup> Magnus var den första läraren som intervjuades.

<sup>15</sup> Mätsäkerhet respektive huruvida det som mäts är relevant (Skolverket 2011, s. 90).

undervisningen. Enkäterna har bidragit med kvantitativa data och kvalitativa svar på öppna frågor som har gjort det möjligt att besvara forskningsfråga tre.

En enkät kan utformas på olika sätt. Den kan vara förkodad eller öppen – det vill säga ha förkonstruerade svarsalternativ eller öppna frågor med utrymme för respondenterna att själva konstruera sina svar – eller innehålla en blandning av dessa frågor (Christoffersen & Johannessen 2015, s. 152). För att få så nyanserad information som möjligt från eleverna har enkäten utformats med både förkodade och öppna svar som kräver viss tankeverksamhet. Jag har förutsatt att det kan vara ansträngande för eleverna och för att de inte ska tröttna halvvägs har jag utformat enkäten på ett så koncist sätt som möjligt, med enbart fem frågor. För att göra de förkodade frågorna mer nyanserade har jag använt ordinalskalor. Saris m.fl. (2010) har undersökt skillnaden i svars kvalitet när frågor ställs med skalor vars alternativ är *Item Specific* (IS), där respondenten kan välja mellan flera specifika svarskategorier, och skalor där respondenten svarar hur hen förhåller sig till ett visst fenomen, *Agree/Disagree*-skalor (A/D). Författarna menar att IS-skalorna leder till svar med mycket högre kvalitet än A/D-skalorna och på grund av detta har jag använt IS-skalor. För att stärka begreppsvaliditeten bör skalorna utformas med begrepp som inte är tolkningsbara (Berggren & Skansholm 2022, s. 68). En av de två skalorna (fråga 2 a) har därför begrepp som ”flera gånger i månaden” i stället för ”ofta”. Med precisa alternativ har min förhoppning varit att resultaten från denna skala går att jämföra med lärarnas svar. Att den andra skalan (fråga 4) är utformad *med* mer tolkningsbara begrepp beror på svårigheten i att välja mer preciserade svarsalternativ som passar i flera elevgrupper. Fråga fyra efterfrågar hur ofta eleverna väljer en viss lärresurs när de skriver individuella arbeten. Individuella arbeten skrivs inte lika frekvent i alla elevgrupper och svaren behöver därför vara relativa. Målet med denna fråga är att komma åt elevernas inställning till olika lärresurser. Jag kan inte veta hur eleverna tolkar svarsalternativet ”ofta”, men jag väljer att tolka ett upplevt mer frekvent användande som en positiv inställning till lärresursen.

Jag har delat ut enkäten på plats till eleverna för att kunna gå igenom frågorna med eleverna för att undvika missförstånd, och därmed stärka undersökningens validitet och reliabilitet. Att enkäten har skrivits ut och fyllts i av eleverna med penna beror på att jag vill att eleverna ska få en överblick över enkäten och för att enkelt kunna gå igenom frågorna med eleverna.

Enkäter har plockats bort när frågor har sammanställts om svar har saknats eller varit otydliga.<sup>16</sup> Jag har vid dessa tillfällen justerat det totala antalet enkäter när jag har sammanställt kvantitativa data, men det totala antalet har aldrig understigit 116 enkäter. Jag har även utelämnat svar som inte ger någon användbar information, som till exempel motiveringarna ”Jag bara tycker det” och ”Vet inte”.

Elevernas svar på öppna frågor har sammanställts i bilaga 4 och har inför analysen kategoriserats för att synliggöra eventuella mönster eller trender. Förkodade svar har av samma anledning sammanställts i diagram. Elevsvaren har analyseras i både i relation till varandra och till lärarnas svar.

#### **4.5 Alternativ metod**

Det går att ifrågasätta och kritisera vissa aspekter av min metod. Att fråga lärare och elever om vilka lärresurser som används och hur de brukas kan enbart ge mig subjektiva uppfattningar, som dessutom kan komma att påverkas av vilka lärresurser som används för tillfället. I en undervisningsgrupp som precis har arbetat med en romananalys är det rimligtvis fler som upplever att de ofta använder skönlitteratur i undervisningen än vad det är i en undervisningsgrupp som inte har arbetat med skönlitteratur på ett par månader. Ett möjligt tillvägagångssätt för att få en mer objektiv bild av bruket hade varit genom lektionsobservationer. Vid en observation sker datainsamlingen genom observation och beskrivning av beteenden, handlingar och interaktioner på ett fält, i en specifik kontext (Christoffersen & Johannessen 2015), i mitt fall i gymnasieskolan, främst i en klassrumskontext, men också i exempelvis arbetsrummet och mötesrummet. Det hade inneburit att jag kunnat ta del av både handlingar (till exempel val av lärresurser) och händelser (till exempel ämneslagsmöten). Jag menar att detta hade kunnat ge mig en uppfattning om både bruk av och inställningar till lärresurser, men det finns vissa validitetsproblem med observation som metod. Är undervisningen genuin när en observatör sitter i klassrummet? Kommer personalen bete sig annorlunda om jag känner dem sedan tidigare? Utöver detta är tidsaspekten ett problem. En längre tids observation skulle krävas för att kunna bilda mig en allsidig uppfattning om vilka lärresurser som används och hur eleverna förhåller sig till dem. Jag menar att det är svårt att genomföra den sortens observation inom lärarutbildningen.

---

<sup>16</sup> Ett exempel på detta är när två inkompatibla svarsalternativ har fyllts i.



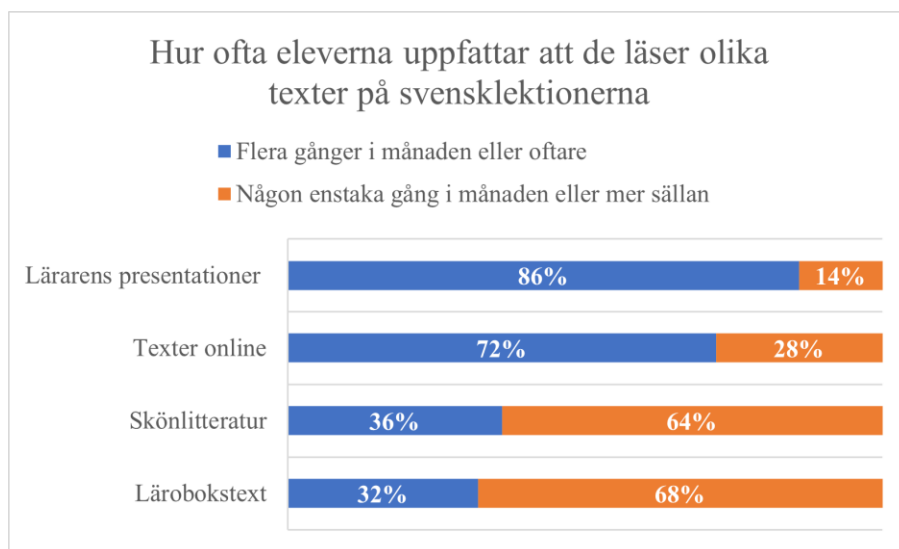
## 5 Sju lärares bruk av lärresurser

I detta kapitel redovisar jag först vilka lärresurser de intervjuade lärarna väljer att använda i undervisningen och vad anledningarna till dessa val är. I avsnitt 5.2 diskuterar jag hur lärarna använder lärresurserna som modelltexter i genrepdagagogisk skrivundervisning.

### 5.1 Lärarnas val av lärresurser

I likhet med den tidigare forskning som presenterats (t.ex. Rasmussen & Lund 2015) visar min undersökning att lärarna använder ett varierat urval av lärresurser. De läroböcker som används är främst serierna *Svenska impulser* och *Punkt*, med motiveringarna att dessa läromedel är heltäckande och har ett ”väl utbyggt innehåll”. Lärarna uppger att de kompletterar användandet av fysiska läroböcker med undervisningsmaterial som tidningsartiklar, elevexempel, textutdrag från separata läroböcker, filmklipp och presentationer. Det är därmed inte särskilt oväntat att läroboken inte används från pärm till pärm, utan som Inez beskriver det handlar det huvudsakligen om att ”plocka russin ur dem”. Magnus och Sara uppger att de själva har referensexemplar av läroböcker som de framför allt plockar skrivmallar och övningar ur, men att eleverna inte använder läroböcker. På Magnus och Saras skola finns det en tydlig kultur av att förhålla sig fritt till läroböcker i svenskämnet, och de är också de enda lärarna som påpekar att läromedelsbudgeten är av betydelse. Jenny och Therese menar däremot att de är mer analoga i sitt arbetssätt och att de främst utgår från läroboken. Det är möjligt att lärarnas svar inte stämmer överens med deras faktiska tillvägagångssätt. Enkätsvaren visar till exempel att 70 procent av Jennys elever upplever att lärobokstext enbart används någon enstaka gång i månaden eller mer sällan. Lärarnas svar kan dock ge en fingervisning om hur de arbetar och vilka arbetssätt de föredrar.

I stora drag stämmer elevernas syn på användandet av lärresurser överens med lärarnas. Enkätsvaren pekar mot att läroboken i hög grad har fått konkurrens av andra undervisningsmaterial. Enligt eleverna på de två skolor där enkäten har delats ut används lärobokstext i lägre grad i undervisningen än presentationer, onlinetexter och skönlitteratur (se Figur 1).



**Figur 1.** Elevernas uppfattning om hur ofta de läser olika texter på svensklektionerna.

Majoriteten av eleverna uppger att de läser lärarens presentationer varje eller nästan varje lektion. Det är möjligt att eleverna har inkluderat muntlig presentation i sin tolkning av svarsalternativet, men om de menar att de läser en skriftlig presentation varje eller nästan varje lektion pekar det mot att lärarna i mycket hög grad använder presentationstekniska hjälpmedel med skriven text, som exempelvis powerpointpresentationer. En majoritet av eleverna upplever även att de läser texter online i hög utsträckning. Enbart 28 procent av eleverna uppger att texter online används någon enstaka gång i månaden eller mer sällan, medan 68 procent av eleverna uppger att lärobokstext används i samma utsträckning. Detta tyder på att läroboken inte är det bärande undervisningsmaterialet i majoriteten av undervisningsgrupperna. När det gäller skönlitteratur har en majoritet av eleverna svarat att det används någon enstaka gång i månaden. Det är dock rimligt att anta att eleverna vissa veckor läser skönlitteratur varje lektion och andra veckor inte läser det alls. En elev kommenterade att det ”nog [kan] bero på vad vi håller på med, så vissa gånger förekommer det fler gånger”.<sup>17</sup>

I intervjuerna framgår det att undervisningsgruppens behov är relevant i valet av lärrorsurs. Flera lärare förklarar att de har elever med behov av mindre avancerade texter vilket ibland verkar resultera i att eleverna får välja mellan olika texter. Magnus förklarar att han i vissa klasser väljer bort de mer avancerade texterna, men att han väljer teman med omsorg utifrån vilka perspektiv han upplever att eleverna behöver ta del av. Susanne och Inez menar däremot att det både är möjligt och viktigt att stötta eleverna i läsningen av mer

<sup>17</sup> Alla elevsvar kommer från enkäterna. Svaren har rättstavats för underlättad förståelse.

avancerade texter men att det tar längre tid. Spänningen mellan det genrepedagogiska förhållningssättet till stöd i läsningen och det förhållningssätt som förespråkar förenklade texter går att identifiera i intervjuerna. Intervjuerna vittnar också om att eleverna är i behov av engagerande undervisningsmaterial och majoriteten av lärarna ställer sig tveksamma till hur väl läroboken kan lyckas engagera. Exempelvis förklarar Inez och Susanne att det skulle vara tråkigt att kontinuerligt arbeta med en lärobok, Andreas att eleverna tycker det är roligare att arbeta digitalt och Sara att hon ompaketerar lärobokens informationen i form av exempelvis digitala presentationer.

I likhet med tidigare studier (se avsnitt 2.3) har de intervjuade lärarna en positiv inställning till digitala texter men poängterar att det är viktigt att välja källa med omsorg. Datorn innebär ett utvidgat bibliotek med fler texter och möjligheten att hämta aktuella texter om samhällsrelaterade debatter omnämns i flera intervjuer. Jenny belyser även möjligheten att hämta fler autentiska exempeltexter. Det är även tydligt att datorn som ett multimodalt verktyg används för att stötta eleverna i undervisningen genom att bidra med informationsrikedom.

Jag tror att för många elever så är det bra att ha ett rörligt material, att man både får titta och lyssna. Och ofta har de ju- de är ju väldigt korta och kan funka som en liten repetition efter en genomgång eller efter att ha läst. Det är nog svårt att... Jag skulle liksom inte elda upp läroboken och elevexemplen och lämna kvar dem med bara filmklippet. Men som en komplettering så tycker jag det funkar väldigt bra.  
(Inez)

Samtidigt menar flera lärare att det är ett problem att elever lätt blir distraherade när de arbetar med text på datorn. Jenny, Therese och Andreas har valt att begränsa elevernas användande av internet, bland annat genom att skriva i "låst läge", att på olika sätt tillrättalägga de digitala texterna och att styra vilka hemsidor eleverna får använda när de söker information.

## **5.2 En explicit skrivundervisning**

Det genomslag Nyström Höög (2010) menar att genrepedagogiken har fått i svensk skola framkommer även i mina resultat. Lärarna beskriver en undervisning som mycket explicit guidar eleverna i vad som är karakteristiskt för skolans texter: det nya språket och de nya strukturerna modelleras, dekonstrueras och konkretiseras. Lärarna informerar om vad som är typiskt för de olika texttyperna, men de undervisar också stöttande lässtrategier, ger eleverna

listor med exempel på sambandsord och skriftspråkliga och talspråkliga formuleringar, beskriver hur man kan variera fundament och förklarar vad det är som gör att en viss text uppfattas som formell. Alla lärare uppger att de på något sätt arbetar med modelltexter som de bryter ned i mindre delar för att exemplifiera för eleverna vad en viss typ av text har för särdrag. Ofta ligger undervisningens fokus på att identifiera modelltexternas textelement med hjälp av olika skrivmallar.

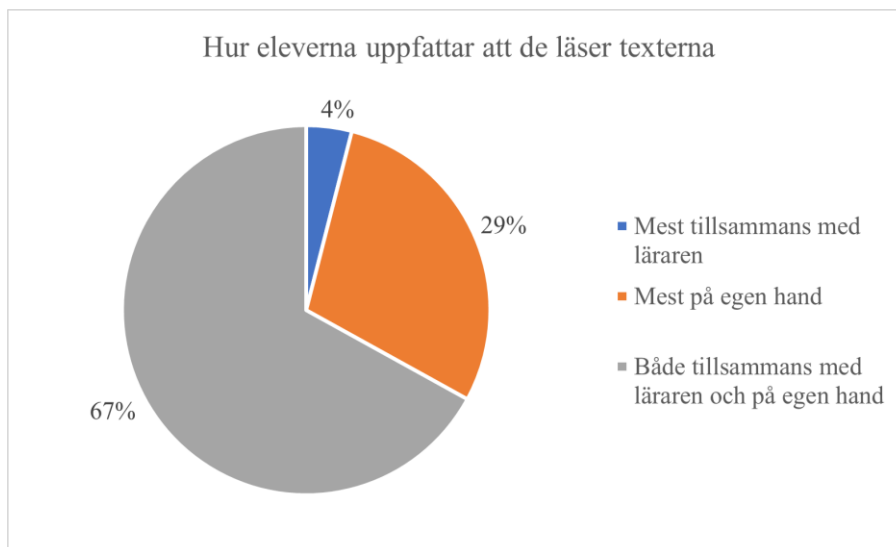
Vi tittar på texten, vi dissekerar den, tittar på delarna, tittar på språket. Och sen vänder vi på det, okej nu är det dags för er. Och då brukar jag alltid ge ut alltså skrivmallar med exempel på formuleringar. Så att här, varsågod, ni får ta det här, det finns tre klassiska sätt att skriva en inledning liksom. (Magnus)

Cirkelmodellens första, andra och fjärde fas avspeglas i lärarnas undervisning, men endast Susanne och Inez beskriver ett arbetssätt som inkluderar cirkelmodellens tredje fas.

[Då] brukar jag jobba med en modelltext som vi gör tillsammans. Och så på så sätt, jag liksom visar liksom hur en inledning ska se ut, nåväl ganska torftig, och en avhandling, vad som ska finnas med, och sen en slags sammanfattning och att sammanfattningen kopplar till inledningen. (Susanne)

Även Therese arbetar med modelltext för att explicitgöra hur man bygger upp en text, men skiljer sig från de andra lärarna genom att använda lärobokstexten i sig som modelltext, och snarare än att modellera en viss texttyp är det ett mer övergripande akademiskt skolspråk som står i centrum. Hon påpekar dock att det är ett tillvägagångssätt som flyttar fokus från texttypers form och inte helt grundar sig i betygskriterierna.

Att lärarna uppger att de arbetar stöttande med modelltexter har stöd i den genrepdagiska modellen. Enkätsvaren ger delvis en annan bild: 29 procent av eleverna uppfattar att de mest läser texterna på egen hand (se Figur 2).



**Figur 2.** Elevernas uppfattning om hur självständigt de läser texter på svensklektionerna.

Tankar om struktur, språk och stil är närvarande i lärarnas redogörelser, men när jag frågar om texters kommunikativa kvalitet har de flesta svårt att uttrycka hur de arbetar med det. Andreas menar att det är en svår del av skrivundervisningen och Sara som är inne på sitt fjärde läsår förklarar att hon önskar att lärarutbildningen hade gett henne en stabilare grund när det kommer till att undervisa skriftspråk.

Alltså det är nånting som jag känner att jag önskar nog att jag hade fått mer... mer utbildning inom liksom. Det är klart att man har pratat en hel del om det på lärarutbildningen, men det är så många elever som... som inte riktigt behärskar skriftspråket, så jag hade nog önskat att jag hade haft mer verktyg med mig. (Sara)

Några lärare lyfter konkreta exempel på textelement som kan undervisas, som disposition, sammanhangsord och sambandsord, men Therese är den enda läraren som beskriver en utarbetad process för undervisning om hur man som skribent på ett tydligt sätt kan kommunicera sina idéer, en process som kretsar kring styckens kärnmeningar och hur dessa byggs ut. I stället är ett frekvent förekommande resonemang att kommunikativ kvalitet är en aspekt av skrivande som kräver att eleverna läser mycket. Det är därför intressant att enkätsvaren visar att lärarna i mycket större utsträckning verkar arbeta med presentationer än med löptext: 58 procent av eleverna upplever att de läser lärarens presentationer varje eller nästan varje svensklektion medan motsvarande siffror är 27 procent för texter online, 9 procent för lärobokstext och 6 procent för skönlitteratur. En aspekt av skrivande är oväntat frånvarande i lärarnas redogörelser, i synnerhet oväntad när jag frågar om kommunikativ kvalitet. Resonemang om kontext är mycket få och jag saknar ord som mottagaranpassning,

kommunikationssituation, och sammanhang. Visserligen beskrivs behovet av ett mer formellt språk, men anpassning till mottagare och kommunikationssituation nämns enbart när jag frågar specifikt om tal och endast Jenny och Therese för längre diskussioner om att eleverna ska lära sig att olika språk används i olika sammanhang.

Sammanfattningsvis stämmer de intervjuade lärarnas arbetssätt på många vis överens med vad den tidigare forskning som har presenterats visar. Lärarna uppskattar den fysiska läroboken men ser också potential i andra lärresurser som kan bidra med mer engagerande och aktuella texter, texter som är bättre anpassade till undervisningsgruppens behov och som innebär stöttande informationsrikedom – faktorer som kan tänkas främja elevernas sakprosaskrivande och som kan knytas till skolans kompensatoriska uppdrag. Enligt lärarna får eleverna möta ämnesspråk i undervisningen, både genom att det används muntligt och genom modellerande exempeltexter. Man kan därmed konstatera en möjlig överensstämmelse med min hypotes om att lärarna ofta väljer lärresurser som kan användas som modeller för de olika texttyper som eleverna enligt styrdokumentet ska lära sig att skriva. Samtidigt vittnar elevenkäterna om att presentationer används i mycket högre utsträckning än vad löptext gör. Att skrivundervisningen har blivit mer explicit och ofta handlar om att identifiera textelement (se avsnitt 2.3.3) skulle kunna vara en anledning till detta. I likhet med vad Blomqvist m.fl. (2016) observerar har lärarna svårt att formulera hur man kan undervisa aspekter av skrivande som inte enkelt går att peka ut i en text.

## **6 Sju lärares reflektioner kring textförebilder**

I föregående kapitel redogör jag för vilka lärresurser de intervjuade lärarna använder i undervisningen. En variation av lärresurser används, men valet av lärresurs verkar inte påverka elevers tillgång till modelltext. Modelltexter hämtas från läroböcker, från hemsidor, de kommer från elevtexter och de skrivs ihop av lärarna själva. Det som skiljer lärarnas arbetssätt åt är snarare vad läromedlet är tänkt att modellera. Jag har kunnat identifiera tre inställningar till vad lärresurserna bör hjälpa eleverna med i skrivundervisningen: 1) att modellera en texttyps uppbyggnad eller form, 2) att bidra med ett relevant innehåll och 3) att modellera ett mer övergripande akademiskt språk. Syftet med detta avsnitt är att besvara forskningsfråga två, hur lärarna reflekterat kring lärresursens roll som textförebild, vilket sker utifrån dessa inställningar, med Malmströms (2017) skrivriktningar som analysverktyg.

## 6.1 En lärresurs bör modellera form

Majoriteten av de intervjuade lärarna uttrycker att det är viktigt att en lärresurs modellerar form. När lärarna resonerar om undervisning om texttyper är texttypernas olika byggstenar ofta i centrum, och flera lärare menar att det är centralt att lärresursen lyckas medvetandegöra eleverna om dessa byggstenar. Sara påpekar att detta gör att autentiska<sup>18</sup> texter kan vara svårare att använda eftersom de sällan följer den mall som eleverna förväntas följa. Precis som Sara identifierar Jenny en diskrepans mellan skolans och övriga samhällets texttyper, men i stället för att modellera skolans tillrättalagda, statiska texttyper menar hon att det är viktigt att använda autentiska textförebilder för att eleverna ska ges möjlighet att utveckla en literacy som fungerar i en mer verklighetsförankrad samhällsdebatt.

Det var mycket som var så här fetmarkerat och grejer liksom i tidningsartiklar [när jag googlade] och underrubriker och allt sånt och det är inte riktigt så de ska skriva debattartiklar här. Och... och de ska ju också följa en struktur för argumentationen med, ja men du vet det näst starkaste, svagaste, motargument, bemötande, starkaste argumentet. Och att sitta och hitta en debattartikel som faktiskt följer den strukturen, jag vet inte hur lätt det är. (Sara)

Ja men alltså allvarligt talat, när vi undervisar till exempel om en debattartikel så får man ju nästan intrycket av alla debattartiklar ser likadana ut. (...) Men ja, ja alltså världen ser ju inte riktigt ut så. Så autentiska texter [väljs] egentligen före läromedelstexter. (Jenny)

Texters form explicitgörs ofta med hjälp av modelltexter, men för att beskriva vilka beståndsdelar en text är uppbyggd av är det inte alltid nödvändigt att titta på språket – ibland räcker det att sammanfatta textdragen. Magnus och Andreas förklarar att de ofta använder punktlister för att förmedla texternas särdrag.

Alltså läroböcker använder jag mycket mer intensivt när det handlar om litteraturhistoria och författarskap och så. Alltså det kan du ju inte komprimera ner på nåt sätt så lätt kanske. Men reglerna för hur du gör en argumenterande text liksom, tes och argument, motargument och sånt där, det går ju att bryta ner i punkter lite. (Andreas)

---

<sup>18</sup> Vad som gör en ”autentisk” är diskuterbart. I detta sammanhang används begreppet för att signalera att texten primärt är skriven för bruk i sociala sammanhang utanför skolan.

Andreas redogörelse tyder på en uppfattning om att lärobokens värde ligger i att förmedla information om fasta regler snarare än att i sig vara en språklig förebild, och när informationen kan effektiviseras blir läroboken således redundant. Utifrån lärarnas redogörelser om ett användande av mallar och punktlistor för att förmedla information om texttypers form är det rimligt att anta att just form är relativt enkelt att konkretisera och explicitgöra. Jämförelsevis vittnar Inez om en mer utmanande språkundervisning där läraren ”liksom verkligen [får] försöka förklara vad det är som gör att den här texten är mer formell”.

Formundervisningens tydliga koppling till texttyper och genrepdagagogik innebär att genreinriktningen är mycket central, med inslag av processinriktning när cirkelmodellens tredje fas realiserar. Magnus menar att hans konkretisering av vad eleverna ska kunna ”utgår väldigt hårt faktiskt ifrån betygskriterierna”, vilket gör att det även är angeläget att tala om en färdighetsinriktning. Detta stöds av den oväntade bristen på resonemang om texttypernas mottagare och sammanhang i intervjuerna med lärarna, då texterna verkar utformas på ett visst sätt för sakens skull snarare än för att på ett lämpligt sätt kunna kommunicera innehållet till en läsare eller lyssnare. Eftersom texttyperna kan kopplas till olika kontexter hade man eventuellt kunnat vänta sig en tydligare social inriktning. Kanske kan den diskrepans mellan skolans och övriga samhällets texter som Sara belyser reducera den sociala inriktningens närvaro i formundervisningen: majoriteten av de elevskrivna texterna har läraren som verklig mottagare, oavsett om det gäller krönikor eller PM. Endast en lärare pratar om vikten av att lyfta olika texttypers form, vilket står i stark kontrast till övriga lärares skildringar av en undervisning som betonar bestämda mönster och regler för form. Detta indikerar en avsaknad av en kritisk inriktning. Kommer en elev uppfatta en text som argumenterande om texten inte följer skolans bestämda mönster för argumenterande texter? Om det inte förs en diskussion om att form kan se olika ut kan det vara svårt för eleverna att identifiera olika texters underliggande motiv. Att källkritik främst ska ses som en färdighet (Malmström, 2017, s. 270) innebär dessutom lärarnas undervisning om källhänvisning och källkritik inte ska tolkas som kritiskt inriktat. Inte heller verkar den akademiska inriktningen vara särskilt framträdande eftersom enbart Andreas reflekterar kring hur undervisningen om texttypers form kan förbereda eleverna inför högre studier, trots att fyra av lärarna undervisar högskoleförberedande program.



## 6.2 En lärresurs bör bidra med ett innehåll

Få av de intervjuade lärarna betonar att en lärresurs bör ha ett förebildligt innehåll. Magnus och Sara jämför svenskämnets innehåll med historieämnets och beskriver att det är mindre statistiskt och mer utbytbart. Men vilket innehåll det är formen bör appliceras på diskuteras i låg utsträckning. Tidigare forskning som visar att sakprosatexternas funktion i svenskundervisningen är att utveckla färdigheter snarare än att bidra med nya perspektiv (se avsnitt 2.3.3) speglas därmed även i mina lärarintervjuer. Till skillnad från övriga lärare beskriver Jenny ett arbetssätt som kretsar kring en variation av texter på samma tema som mynnar ut i en bedömningsuppgift för eleverna. I arbetet med texterna visar hon eleverna hur man ställer kritiska frågor till en text, och poängterar att det inte handlar om att enbart kunna avkoda och förstå orden. Jenny kritiserar en formstyrd undervisning i vilken sakprosatexternas innehåll negligeras, eftersom det krävs kunskap om ett ämne för att göra sin röst hörd. Det är ett perspektiv som kan tolkas som ett uttryck för en social inriktning med utgångspunkt i att eleverna måste lära sig att kommunicera med mottagaren, eller för en kritisk inriktning med utgångspunkt i att eleverna ska kunna delta i en samhällsdebatt.

Och det märker man ju ibland också, att eleverna har ju blivit slipade och tycker att ja men jag är ju duktig på det här. Där står ingenting. Alltså, där är inget innehåll. Jaja, där är inte så mycket språkliga misstag och... och du har en snygg disposition och så vidare, men vad vill du ha sagt? (Jenny)

Nämen jag menar, och vad är en bra text? Det är väl klart att även om en debattartikel kanske rent språkligt är undermålig så kanske den vinner eftersom den verkligen brinner eller är hundra procentigt engagerad i sitt ämne. (Jenny)

Att ge eleverna möjlighet att kunna delta i en samhällsdebatt kan tolkas som ett uttryck för en kritisk inriktning. Flera lärare vill som Inez säger gärna ”snappa upp nån debatt som pågår i samhället nu”, vilket skulle kunna vara ett sätt att bidra med nya perspektiv, men det är en hypotes som enbart bekräftas av Magnus.

Andrew Tate är ju väldigt mycket på tapeten just nu kring hans liksom rätt dåliga inflytande när det gäller- tycker jag då såklart. Och det kanske man skulle kunna ha som utgångspunkt för en krönika. (...) De ska skriva krönikor om relationer. Då kanske jag väljer här att plocka upp honom som exempel, vi kanske ska lyssna på en av hans podcasts eller vad det är eller läsa texter som tar upp det här ämnet, som ifrågasätter honom. (Magnus)

Till skillnad från i formundervisningen framträder den sociala och i synnerhet den kritiska inriktningen i den innehållsorienterade undervisningen enligt mina resultat. Det är dock få lärare som understryker läromedlets roll som innehållslig förebild.

### **6.3 En lärresurs bör modellera ett akademiskt språk**

Till skillnad från formundervisningen och den innehållsbetonade undervisningen förmedlar lärarna att det finns fler och mer varierande faktorer till varför det är viktigt att lärresurserna modellerar ett akademiskt språk, vilket innebär att alla skrivinriktningar på något sätt får utrymme.<sup>19</sup> Att lärarna lyfter vikten av ett korrekt språk vittnar om en färdighetsinriktning och att eleverna på högskoleförberedande program behöver få med sig detta korrekta språk till universitetet visar på en akademisk inriktning. När lärarna arbetar enligt den genrepdagiska modellen explicitgör de det språk som är typiskt för olika texttyper, vilket är genreinriktat. Sara förklarar exempelvis att hon pratar med eleverna om ”vad som passar till olika texttyper”. Men det förekommer också kritik mot den genreinriktade språkundervisningen.

Nu sticker jag ut hakan lite här kanske, men jag tycker ju att det blir lite fånigt ibland faktiskt... det här otroliga fokuset på en massa olika texttyper när de inte ens kan sätta ut en punkt. (...) Då känner jag att då ska inte jag börja lära ut hur han ska skriva en nyhetsartikel och en krönika. Jag måste börja i att han ska kunna eller hen ska kunna lära sig att skriva över huvud taget. (Therese)

Lärarna redogör även för hur de använder lärresurser för att modellera ett akademiskt språk på ett processinriktat sätt när den genrepdagiska modellens tredje fas realiserar. Therese för även ett resonemang som kan kopplas till den sociala eller kritiska inriktningen, beroende på om man ser det som ett uttryck för att eleverna ska lära sig att anpassa sitt språk till nya mottagare och kontexter eller för att språk ger tillträde till nya typer av sociala sammanhang och därmed är en form av makt.

Det är nånting jag pratar med dem mycket om, att det jag gör handlar om att jag ska bjuda in dem i vad jag kallar för då en språkgemenskap, helt enkelt att här av mig så ska ni få lära er ett... ett språk som gör att ni kan komma in i nya typer av

---

<sup>19</sup> Ett akademiskt språk skulle kunna kategoriseras som en del av formundervisningen eftersom olika texttyper har mer eller mindre fasta sätt att uttrycka sig på (se till exempel Magnus beskrivning av skrivmallar med exempel på formuleringar i avsnitt 7.1.2). Jag utgår här från att elementen i formundervisningen är mindre valbara än valet av språk; en elev kan välja bort vissa formuleringar, men kan inte välja bort exempelvis en inledning eller källhänvisningar.

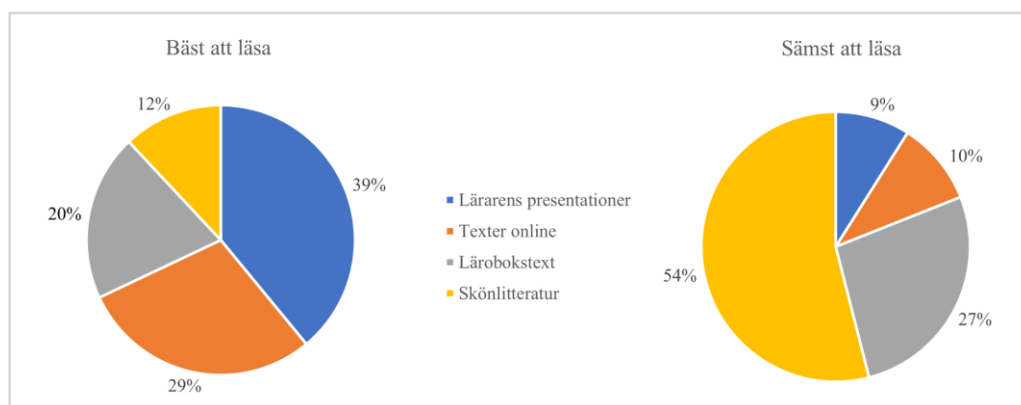
sammanhang. Ni ska kunna känna er bekväma i nya situationer i livet liksom, genom att ni har orden, och det är orden jag lär er. (Therese)

Sammanfattningsvis verkar det finnas flera olika bakomliggande anledningar till varför lärarna menar att det är viktigt att undervisa ett akademiskt språkbruk, medan undervisningen av form och innehåll utgår från ett fåtal framträdande skrivinriktningar. Alla lärarna pratar i någon mån om vikten av att utveckla ett akademiskt språk, få betonar innehållets betydelse och en majoritet fokuserar på undervisningen av form.

## 7 Reflektioner från andra sidan katedern

I kapitel 5 och 6 har jag försökt besvara forskningsfrågor ett och två genom att jag har analyserat lärarnas val av lärresurser och deras reflektioner kring lärresursens roll som modelltext. Genom att redovisa och analysera elevernas enkätsvar syftar detta kapitel till att besvara forskningsfråga tre: att få insyn i hur eleverna reflekterar kring lärarnas val och bruk av lärresurser.

Med en relativt jämn fördelning skiljer sig elevernas åsikter åt när det gäller vilka typer av texter som fungerar bäst att läsa för att utveckla den egna skrivkompetensen. Eleverna är mer enade när det handlar om vilka texter som fungerar sämst att läsa. I Figur 3 redovisas sammanställningen av de texter eleverna har rangordnat som bäst respektive sämst att läsa för att själv lära sig skriva längre texter.



**Figur 3.** Fördelning över hur elever har rangordnat texter som bäst (till vänster) respektive sämst (till höger) att läsa för att själv lära sig att skriva längre texter.

Det är tydligt att eleverna uppfattar lärarens presentationer som positiva för den egna skrivutvecklingen. Av eleverna har 39 procent rangordnat lärarens presentationer som bäst text att läsa för att själv lära sig att skriva längre texter och enbart 9 procent menar att det är sämst text att läsa. Detta verkar i hög utsträckning ha att göra med att lärarens presentationer uppfattas som tydliga och begripliga samt att de bjuder in till frågor om man inte förstår. Eleverna har bland annat förklarat att "Läraren gör presentationen på en nivå som vi elever förstår" och "Det blir en bättre förklaring och man kan direkt säga till om det är något som är otydligt". Många elever lyfter också att lärarens presentationer ger dem en förståelse för vad det specifikt är som förväntas av dem: "Jag tycker att eftersom det är läraren som gjort den [presentationen] är det den viktigaste infon som behövs för uppgiften" och "Det berättar exakt det vi behöver veta". Eleverna verkar förstå "lära sig att skriva längre texter" som att kunna identifiera vilka element som förväntas finnas med i en viss text – inte om att förbättra sin grammatik, lära sig nya ord eller utveckla ett mer kreativt språk. En elev kommenterar följande om varför lärarens presentationer är bäst lärresurs att använda för att lära sig att skriva: "Jag lär mig mycket snabbare när jag hör det och det är inte så mycket text". Eleven förmedlar att hen inte tycker att det skrivna språket är en särskilt relevant resurs för att lära sig att skriva texter. Det är möjligtvis så att eleven i stället ser anvisningar om hur uppgiften ska utföras eller vilket innehåll den förväntas vara uppbyggd av som mer relevant för att lära sig att skriva texter.

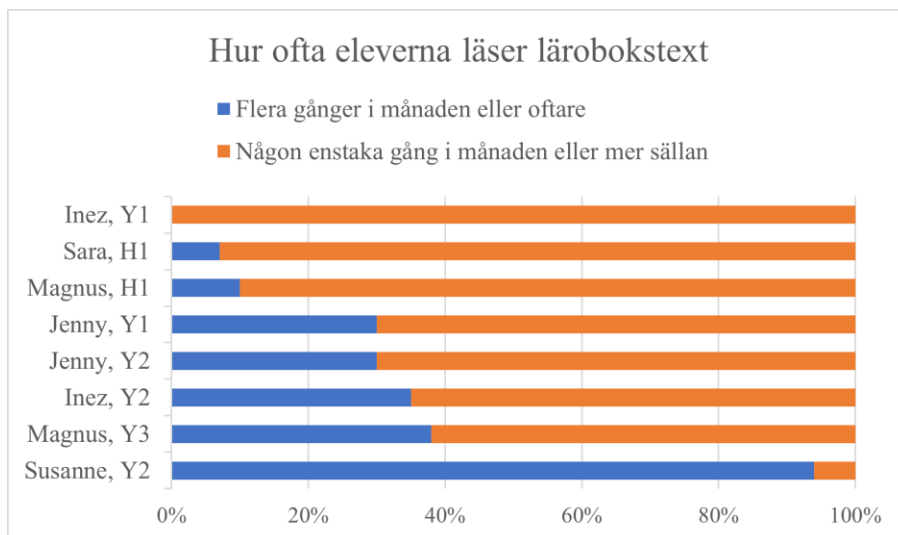
Även texter online verkar uppfattas som positiva, då 29 procent av eleverna menar att det är bäst text att läsa för att lära sig att skriva längre texter, medan enbart 10 procent menar att det är sämst text att läsa för ändamålet. Även när det gäller texter online är begriplighet den vanligaste motiveringen till varför dessa texter är bäst att läsa. Om texter online skriver elever bland annat följande: "Man läser i sitt egna tempo och lever sig in i det mycket bättre och man kan söka upp de ord som är svåra (de man inte förstår)" och "Oftast lättläst och lätt att förstå, man kan söka vidare om man inte just förstått det första". Flera elever betonar också att det finns en stor variation av texter online. En elev förklarar att "Man kan söka upp flera texter vilket gör det enklare att kunna ge inspiration när man skriver en egen text" och en annan menar att "Man kan jämföra en bra och en dålig text lättare". De negativt inställda eleverna skriver bland annat att de hellre läser text i en fysisk bok än på en datorskärm.

Eleverna verkar generellt ha en negativ syn på skönlitteratur som hjälpmedel för den egna skrivutvecklingen. En majoritet av eleverna, 54 procent, har rangordnat skönlitteratur som sämst att läsa för att lära sig att skriva längre texter och enbart 12 procent har rangordnat skönlitteratur som bäst. De negativa svaren handlar delvis om att skönlitteratur är tråkigt att

läsa och svårt att förstå, med motiveringar som ”Gillar inte att läsa”, ”Tråkigt, fattar inget, jobbigt att läsa” och ”Svår att fatta”. Många elever anser även att skönlitteratur inte hjälper dem att utveckla sitt skrivande eftersom texterna inte ger svar på hur de ska skriva och vad de ska skriva om. Motiveringar som ”Jag gillar att läsa det men det ger mig inte den infon att kunna skriva en hel uppgift” och ”Skönlitteratur kan vara roligt att läsa men hjälper inte så mycket med att skriva längre texter” pekar mot att många elever har svårt att se hur texter kan utveckla skrivandet om de inte ger information om skrivandet. Eventuellt skulle det kunna handla om att eleverna har svårt att dra en parallell mellan skönlitteratur och sakprosa. Ett fåtal elever menar dock att skönlitteratur är en bra textförebild och förklarar att ”Skönlitterärt är oftast roligast att läsa och har varierade texter och språk” och att ”Man lär sig mer om meningsbyggnader, nya ord och strukturer”. Majoriteten av de elever som är positivt inställda till skönlitteratur anger dock underhållningsfaktorn som mest central, med motiveringar som ”Att det är roligt och spännande”.

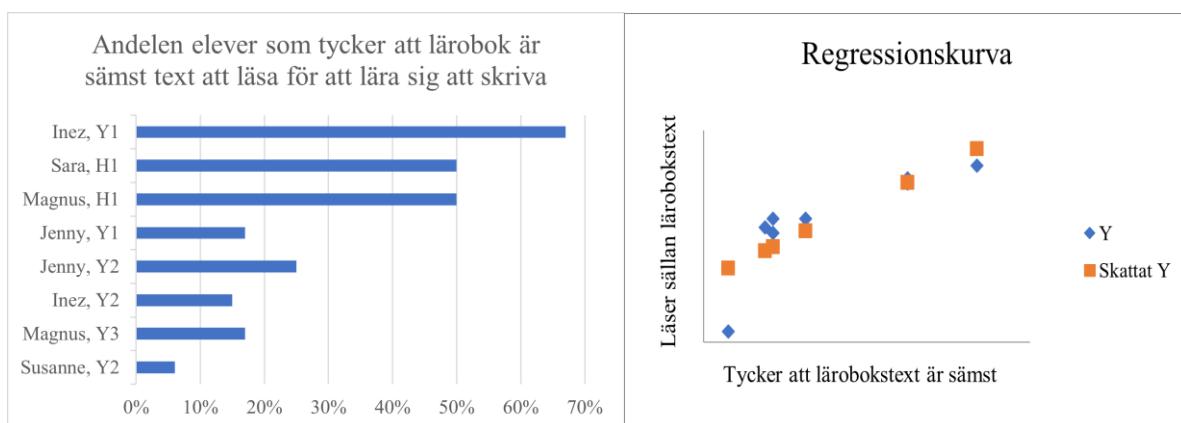
Synen på lärobokstext är mer uppdelad. Av eleverna menar 20 procent att det är bäst text att läsa för att lära sig skriva längre texter, medan 27 procent menar att det är sämst text att läsa för ändamålet. Även här betonar de positiva svaren textens begriplighet, med motiveringar som ”Det är bra, enkla, korta texter som förklarar bra”. Andra anledningar som nämns är att informationen i texten är pålitlig och att det är ett bekvämt medium för läsning. Elever som är negativt inställda till lärobokstext nämner i huvudsak att texterna är tråkiga att läsa och svåra att förstå, med motiveringar som ”Tråkiga texter, svåra ord och tråkigt innehåll” och ”En bok är det tråkigaste, det är irriterande att läsa och det är mer material att ha med”. Detta stämmer överens både med tidigare forskning (t.ex. Blikstad-Balas 2014, Norlund, 2009, Almlöv 1991) och med vad de intervjuade lärarna i den här studien uttrycker. En annan anledning som nämns är att eleverna inte använder lärobok i undervisningen.

Inte bara synen på läroboken som hjälpmedel är splittrad, utan även synen på användandet av den. Hur de olika undervisningsgrupperna uppfattar användandet av lärobok i undervisningen redovisas i Figur 4. I kategorierna i Figur 4 representerar *H* högskoleförberedande program och *Y* yrkesprogram, följt av den svenskurs elevgruppen läser.



**Figur 4.** Fem av de intervjuade lärarnas elevgrupper svarar på hur ofta de uppfattar att de läser lärobokstext på svensklektionerna.

Av lärarna är det enbart Susannes tvåor som i hög utsträckning upplever att de ofta (flera gånger i månaden eller oftare) läser lärobokstext på svensklektionerna. Magnus treor, Inez tvåor, Jennys ettor och Jennys tvåor har en mer splittrad syn på läroboksanvändandet, men att en tredjedel eller mer av eleverna i dessa undervisningsgrupper uppfattar att läroboken minst används flera gånger i månaden indikerar att den åtminstone förekommer i undervisningen. Våldigt få av Magnus och Saras ettor, och inte en enda av Inez ettor, uppfattar att läroboken används mer än någon enstaka gång i månaden.

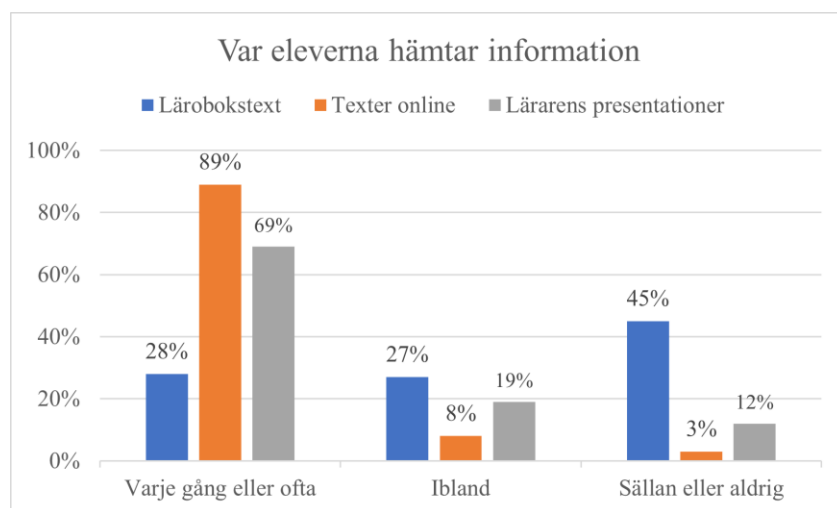


**Figur 5a** (till vänster). Andelen elever i fem av de intervjuade lärarnas elevgrupper som har rangordnat lärobok som sämst text att läsa för att lära sig att skriva längre texter.

**Figur 5b** (till höger). Regressionskurva visar korrelation mellan att sällan läsa lärobokstext och att anse att lärobokstext är sämst text att läsa för att lära sig att skriva längre texter.

Resultaten som redovisas i Figur 4 kan ses som en indikator på hur ofta de intervjuade lärarna använder en lärobok i undervisningen. Användningen av läroböcker visar sig även korrelera med hur utbredd en negativ inställning till lärobokstext är i undervisningsgrupperna (se Figur 5a och Figur 5b). Med ett r-kvadratvärde på 0,68 är det ganska troligt att variablerna är beroende av varandra. P-värdet för konstant är 0,02, och p-värdet för x-variabel är 0,01, vilket innebär att regressionskurvans skattade höjd och lutning med 98 procent respektive 99 procent sannolikhet stämmer.

Att lärobokstext inte används i särskilt hög utsträckning på lektionerna verkar även avspeglas i vilka texter eleverna vänder sig till när de letar information till de individuella arbeten de skriver i skolan. Dessa resultat redovisas i Figur 6.



**Figur 6.** Spridning i var eleverna hämtar information när de skriver individuella arbeten.

I likhet med den tidigare forskning som presenterats vänder sig elever gärna till texter online (t.ex. Rasmussen & Lund 2015, Blikstad-Balas & Hvistendahl 2013), men även i mycket hög utsträckning till lärarens presentationer och en mycket liten andel av eleverna väljer helt bort dessa läresurser. Nästan hälften av eleverna uppger däremot att de sällan eller aldrig vänder sig till lärobokstext när de själva letar efter information. I stället använder eleverna internet som källa och den hemsida som omnämns oftast är NE, följt av Wikipedia och SO-rummet. Vissa elever förklarar att läraren rekommenderar hemsidor vilket stämmer överens med lärarnas redogörelser om ett begränsat internetanvändande i undervisningen (se avsnitt 5.1). Om styrningen av digitala källor är en anledning till att NE är många elevers förstahandsval, innebär det att lärarnas urval av lämpliga modelltexter förflyttas till internet. Elevers uppfattning om vad som är en förebildlig faktatext normeras i dessa fall av vilka hemsidor

lärarna rekommenderar. Elevernas närvaro online är dock spretig. Medan vissa elever betonar källkritik förklarar andra att de väljer första bästa hemsida. Det synliggör en utmaning i att flytta det genrep pedagogiska arbetet till internet: om elever väljer att ta del av modelltexterna eller inte är många gånger upp till dem själva och det är oklart hur eleverna stöttas i det digitala läsandet.

Sammanfattningsvis verkar begriplighet vara ett centralt begrepp när elever avgör om en text kan hjälpa dem att utveckla sin skrivkompetens. När elever betraktar texter som bra hjälpmedel är det ofta för att de är begripliga och när de betraktas som dåliga hjälpmedel är det ofta för att de är svåra. Vad som är svårt och varför detta är ett problem uttrycks sällan. En annan betydande aspekt av elevers bedömning är hur engagerande eller tråkig läsningen är. Att en text är tråkig att läsa verkar dock ha större betydelse för den negativa uppfattningen om en text än vad den engagerande aspekten har för den positiva uppfattningen om en text. De lägst rangordnade lärresurserna skönlitteratur och lärobokstext beskrivs i högre utsträckning vara tråkiga än vad de högst rangordnade lärresurserna lärarens presentationer och texter online beskrivs vara roliga eller engagerande. Skönlitteratur är här ett undantag då både den negativa och den positiva uppfattningen i hög grad styrs av hur underhållande läsningen uppfattas vara. Utöver begriplighet och underhållningsfaktor verkar elevernas perspektiv vara att en språkutvecklande lärresurs bidrar med explicit *information* om den text de ska skriva – om innehållet, skrivprocessen eller lärarens förväntningar – snarare än att i sig vara en förebildlig text. Endast ett fåtal elever motiverar sin högst rangordnade text med att den är en språklig förebild. Eleverna har getts mindre utrymme än lärarna att utveckla sina svar då enkätens utformning inte inbjuder till en fördjupning av vilka tankeprocesser som ligger bakom svaren. I likhet med majoriteten av lärarna förmedlar många elever emellertid en instrumentell, okritisk, färdighetsinriktad syn på skrivande där skrivande förknippas med att ”klara av” en uppgift genom att följa en mall. I stället för att framhålla betydelsen av övning förmedlar eleverna att instruktioner och fakta bäst hjälper dem att utveckla sin skrivkompetens.

## 8 Diskussion

För att bidra med kunskap om vilken betydelse svensklärares val av lärresurser har för elevers kompetens i sakprosaskrivande på gymnasiet har jag i denna uppsats undersökt hur svensklärare väljer (och brukar) lärresurser, hur lärarna reflekterar kring lärresursernas roll som textförebilder och hur eleverna ser på valet och bruket av lärresurser. Min undersökning



överensstämmer med tidigare forskning som fastslår att explicit undervisning om texttyper har fått genomslag i svensk skola (t.ex. Nyström Höög 2010). Lärarnas bruk av lärresurser och förhållningssätt till genrepedagogikens undervisningsmodell har i denna uppsats visat sig resultera i ett antal problem och möjligheter. Dessa diskuteras närmare i följande avsnitt tillsammans med förslag på vidare forskning.

## **8.1 Den individualiserade literacyn**

Elevernas enkätsvar visar att digitala lärresurser används frekvent i undervisningen och eleverna söker sig helst till olika hemsidor för att själva hitta information. Svaren visar också att många elever upplever att de läser mycket på egen hand. Denna individualisering av lärresurser, och i förlängningen av skolans literacy, medför en vaghet i vad skolans literacy faktiskt är (Blikstad-Balas 2018).

Lärarnas motiveringar till bruket av flera olika lärresurser handlar om att främja sakprosaskrivande, ofta genom stöttning, som att bidra med information på flera sätt eller att anpassa materialet till gruppens behov. Stöttning är en grundpelare i den genrepedagogiska modellen och när elever lämnas ensamma i sin läsning tyder det på en låg grad av stöttning i mötet med olika texter. Att många elever upplever att de främst läser texter på egen hand och att det är vanligt att elever söker sig till olika hemsidor gör att det går att fråga sig vilken grad av stöttning eleverna faktiskt får. Likställs stöttning med skrivmallar, eller samtalar lärarna med eleverna om de texter de läser? Det är tveksamt om ”den stöttning som utmanar eleverna att ta ytterligare kliv framåt både språkligt och kunskapsmässigt” (Johansson & Sandell Ring 2019, s. 29) kan ges när elever läser på nätet, oavsett om det är på Wikipedias eller på NE:s hemsida.

Mina resultat pekar mot att elever anser sig bli bättre på att skriva genom att läsa texter på nätet. En fråga som uppstår är om elever själva klarar av att avgöra vad som är adekvata språkutvecklande texter. I likhet med vad tidigare forskning har kommit fram till (se avsnitt 2.4) tycker eleverna i den här undersökningen att sakprosaläsningen är svår och tråkig. Många elever svarar att texter är sämre för deras skrivutveckling om de är ”svåra” och bättre för deras skrivutveckling om de är ”enkla” – men utifrån teorin om elevers ZPD (se avsnitt 3.1.2) bör så inte vara fallet. Problemet som uppstår tycks vara att det i ett individualiserat klassrum är svårt för läraren att ge eleverna den stöttning som krävs vid läsandet av de texter som är språkutvecklande i förhållande till elevernas ZPD.

En viktig del av stötningsarbetet är att ge elever metakunskap och ett metaspråk för att tala om texter (se avsnitt 3.1.3). Lagerholm (2018, s. 142) menar att många saknar dessa kunskaper, och att många elever inte verkar vara medvetna om vad som gör en text språkutvecklande kan vara ett tecken på att lärarna inte pratar med eleverna om vad som gör en text förebildlig.<sup>20</sup> Det är förmodligen inte en särskilt enkel uppgift att utveckla elevers metaspråk när elever läser individuellt valda texter. Det är rimligtvis inte möjligt att tala om starka och svaga argument, satsradning eller ovetenskapliga förhållningssätt i alla de texter som läses i ett individualiserat klassrum. Uppsatsens resultat visar att eleverna saknar ett metaspråk för att tala om texter. Enkätsvaren visar att elever tycker att läresurser som skönlitteratur och läroböcker är svåra, men de har svårt att uttrycka *vad* som är svårt och ger vaga motiveringar som ”Svår att fatta” och ”Att det är svårt att hålla koll och förstå”. Eleverna har generellt sett också svårt att uttrycka hur en läresurs kan förbättra deras skriv- eller textkunskaper när de motiverar varför en viss läresurs är bäst för att lära sig att skriva längre texter. Svaren handlar ofta om hur underhållande eller enkel läresursen är, eller att den ger information om uppgiften. Enbart ett fåtal elever diskuterar hur väl läresursens språkliga aspekter stämmer överens med de krav som finns på deras egna texter, som att läresursen ”har varierade texter och språk” eller att ”[m]an lär sig mer om meningsbyggnader, nya ord och strukturer”. Vill vi att alla elever ska lära sig att skriva sakprosatexter måste också alla elever få tillträde till skolans diskurser, och detta förutsätter ett metaspråk (se avsnitt 2.1). En av svensk lärarens uppgifter är att se till att eleverna ”ges möjlighet att bygga upp en tillit till sin egen språkförmåga” (Skolverket 2022a, s. 1). Ett metaspråk om texter är en viktig byggsten i uppbyggnaden av tillit till sin språkförmåga, som i grunden kanske kan förstås som en trygghet i att röra sig i olika diskurser – inklusive sakprosans. Det är viktigt att lärare medvetandegörs om att valet av läresurs möjliggör och bjuder in till olika metadiskussioner om skrivande och att denna fråga är särskilt aktuell i en digitaliserad, individualiserad skola.

Ett förslag till vidare forskning är att studera den motsättning som har visat sig uppstå mellan digitala läresurser och genrep pedagogisk stöttning i ett individualiserat klassrum. Digitala läresurser kan vara stöttande i form av ett engagerande, aktuellt eller anpassningsbart material, men i det genrep pedagogiska tillvägagångssättet är interaktion grundläggande (se avsnitt 3.1.2). I ett klassrum där varje elev själv väljer läresurs kan varje

---

<sup>20</sup> Det skulle också kunna vara ett tecken på att lärarna förmedlar en instrumentell syn på skrivundervisning, med en godkänd uppgift som huvudsakligt mål. En utförligare diskussion om detta förs i avsnitt 8.2.

enskild text inte bearbetas tillsammans med eleverna. Denna uppsats visar på ett behov av forskning om ett genrepdagagogiskt förhållningssätt i dagens individualiserade undervisning.

## 8.2 Den (o)kritiska literacyn

Eleverna får enligt lärarna möta exempeltexter som med hjälp av lärarna modellerar, dekonstruerar och konkretiserar det ämnesspråk och de textmönster eleverna behöver lära sig, både för att bli godkända i svenskämnet och för att kunna bli självständiga medborgare som kan delta i samhällslivet. I mina resultat går det att identifiera en spänning mellan dessa motiv, där ett emancipatoriskt förhållningssätt till undervisningen ställs mot lärarnas förhoppning om att eleverna ska uppfylla kriterierna för godkänt i kursen. Lärarnas val av lärresurser bygger på vad de kan använda materialet till och de underliggande uppfattningar som ligger bakom målet med bruket. Det finns en indikation på att formundervisningen representerar ett mer kriteriebaserat, okritiskt förhållningssätt, medan undervisningen av innehåll ofta handlar om att utveckla elevernas kritiska literacy.

Majoriteten av lärarna verkar välja lärresurser för att undervisa form och väljer då lärresurser som förmedlar tydliga regler för olika texttyper (se avsnitt 6.1). När eleverna inte medvetandegörs om atypiska texter (se avsnitt 2.2.2), det vill säga om att till exempel försök att övertyga eller att presentera en sanning kan ske på oväntade sätt, blir det svårare för eleverna att kritisera och ifrågasätta texter samt att reflektera över de val de själva gör när de skriver texter. Svenskämnet ska utveckla eleverna ”till ansvarskännande människor, som aktivt deltar i och utvecklar yrkes- och samhällslivet” (Skolverket 2022b, s. 3). För att kunna ifrågasätta texter och göra självständiga val som medborgare måste elever utveckla en kritisk literacy (se avsnitt 2.1). Det är av denna anledning problematiskt att undervisningen sällan verkar resultera i ett bruk av ”autentiska” lärresurser – samhällets texter som inte är bundna till skolans texttypskrav. Som Sara säger: ”[A]tt sitta och hitta en debattartikel som faktiskt följer den strukturen, jag vet inte hur lätt det är” (s. 36). Lärarnas mestadels färdighetsinriktade inställning till lärresurser reflekteras i de svar eleverna delar med sig av i enkäterna. När eleverna reflekterar över vilka texter som gör dem till bättre skribenter framkommer det att de generellt föredrar texter som förmedlar fakta och instruktioner som kan hjälpa dem att skriva en godkänd uppgift. Eleverna förhåller sig inte kritiskt till informationen – de vill ha ”den viktigaste infon som behövs för uppgiften” och uttrycker att lärarens ord är ”exakt det vi behöver veta”. Instruktioner efterfrågas för produktion – inte för förståelse.

Arbetet med kritisk literacy är däremot mycket framträdande när lärare väljer lärresurser utifrån vad innehållet kan bidra med i skrivundervisningen. För detta används i stället lärresurserna på ett sätt som kan bidra till att eleverna får nya perspektiv, på sätt som överensstämmer med de som presenteras i avsnitt 2.1. Svenskämnet ska ”utmana eleverna till nya tankesätt och öppna för nya perspektiv” (Skolverket 2022a, s. 1) och för detta behöver eleverna utveckla kritisk literacy (se avsnitt 2.1). Att sakprosotexterna sällan förväntas bidra med nya perspektiv är därför olyckligt men inte oväntat med tanke på tidigare studier som redovisar liknande resultat (se avsnitt 2.3.3). Även detta förhållningssätt till lärresurser reflekteras i enkätsvaren. Eleverna verkar inte se hur texter som inte ger dem information om form kan göra dem till bättre studenter. Exempelvis verkar många elever inte vara medvetna om att läsning av skönlitteratur, eller ”bara en bok som inte ger någon större fakta” som en elev uttrycker det, kan utveckla aspekter av deras skrivande.

I undersökningen framträder två bilder av eleven: den självständiga, kritiskt medvetna samhällsmedborgaren och eleven som ska uppfylla kriterierna för godkänt i kursen, varav den senare får större utrymme. I en resultatstyrd skola är det ett ovillkorligt krav att arbeta mot att alla elever godkänns och genom att välja lärresurser med explicita instruktioner och arbeta med stöttning kan lärarna kanske närma sig detta mål. Men kan den formellt godtagbara nivån likställas med förmågan att vara delaktig i en samhällelig, demokratisk debatt? När lärarna avstår från att lyfta in de samhällsviktiga kritiska och sociala perspektiven i utläggningarna om vad lärresurserna ska bidra med blir det oklart vem skolan är till för, om inte för samhället. För att forma elever till aktiva samhällsmedborgare är det viktigt att det genrepedagogiska arbetssättet inte leder till en okritisk, formorienterad undervisning. Konsekvenserna av detta illustreras i min undersökning genom att ett starkt färdighetsinriktat och okritiskt förhållningssätt till skrivande och skrivundervisning reflekteras i elevernas svar. Genom att hantera de lärresurser vi väljer på olika sätt förmedlar vi olika idéer till våra elever om vad skrivande handlar om. Där har vi ett ansvar att komma ihåg att eleverna inte bara ska bli godkända, utan också nyfikna, kritiska och självständiga människor i samhället.

De intervjuer som har genomförts indikerar att det inte är helt enkelt att undervisa mer abstrakta aspekter av skrivande. Majoriteten av de intervjuade lärarna har svårt att svara på hur de arbetar med exempelvis kommunikativ kvalitet (se avsnitt 5.2) och kanske är den explicita formundervisningen ett resultat av detta. Sara önskar att lärarutbildningen hade förberett henne med fler verktyg inför skrivundervisningen (s. 34). Min uppsats ger stöd för en fördjupad studie om hur lärarstudenter reflekterat kring undervisning av olika aspekter av sakprosaskrivandet.

## Referenser

- Ask, S. (2007). Vågar till ett akademiskt skriftspråk. Diss. Växjö universitet. <https://lnu.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A205075&dswid=9420>
- Almlöv, C. (1991). *Begriplighetshinder i en gymnasielärobok i svenska*. FUMS Rapport nr 158. Uppsala universitet.
- Almström Persson, G. (2018). *Retorik och argumenterande skrivande*. Skolverkets moduler. Hämtad 2023-08-08 på: <https://larportalen.skolverket.se/moduler/M032/4>
- Bailey, A. L. & Heritage, M. (2008). The Role of Language Learning Progressions in Improved Instruction and Assessment of English Language Learners. *TESOL Quarterly*, (48)3, ss. 480–506.
- Bakken, J. & Andersson-Bakken, E. (2016). Forståelser av skjønnlitteratur og sakprosa i norskfagets oppgavekultur. *Sakprosa*, 8(3). <https://doi.org/10.5617/sakprosa.3669>
- Beck, I. L., McKeown, M. G., & Worthy, J. (1995). Giving a Text Voice Can Improve Students' Understanding. *Reading Research Quarterly*, 30(2), ss. 220–238. <https://doi.org/10.2307/748033>
- Berggren, C. & Skansholm, A. (2022). *Kvantitativ metod – en uppsatshandbok för utbildningsvetenskap*. Studentlitteratur.
- Bergman, L. (2007). *Gymnasieskolans svenskämnen. En studie av svenskundervisningen i fyra gymnasieklasser*. Diss. Malmö högskola. <http://www.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A1404464&dswid=-6686>
- Blikstad-Balas, M. (2018). *Literacy i skolan*. Studentlitteratur.
- Blikstad-Balas, M. (2014). Lærebokas hegemoni – et avsluttet kapittel. I: Hvistendahl, R & Roe, A. (red.) *Alle tiders norskdidaktiker. Festskrift til Frøydis Hertzberg på 70-årsdagen den 18. november 2014*. Hämtad 2023-08-07 på: [https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/44159/Blikstad-Balas 1%C3%A6rebokas+hegemoni\\_et+avsluttet+kapittel\\_ownarchive.pdf?sequence=1](https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/44159/Blikstad-Balas%20A6rebokas+hegemoni_et+avsluttet+kapittel_ownarchive.pdf?sequence=1)
- Blikstad-Balas, M. & Hvistendahl, R. E. (2013). Students' digital strategies and shortcuts: searching for answers on Wikipedia as a core literacy practice in upper secondary school. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 8(1–2), ss. 32–48. DOI: 10.18261/ISSN1891-943X-2013-01-02-03.
- Blomqvist, P., Lindberg, V., & Skar, G. B. (2016). Vad behöver eleverna undervisning i för att utveckla sitt skrivande? Förväntningsnormer och didaktiska beslut i svensklärares

- bedömningssamtal. *Acta Didactica Norge*, 10(1), Art. 9, 22 sidor.  
<https://doi.org/10.5617/adno.2642>
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2015). *Forskningsmetoder för lärarstudenter*. Studentlitteratur.
- Colombi, M. C. & Schleppegrell, M. J. (2002). Theory and Practice in the Development of Advanced Literacy. I: Schleppegrell, M. J. & Colombi, M. C. (red.). *Developing Advanced Literacy in First and Second Languages: Meaning With Power*. Routledge.
- Cunningham, A. E. & Stanovich, K. E. (1998). What reading does for the mind. *American educator*, 22(1-2), ss. 8–15.
- Englund, B., Ledin, P. & Svensson, J. (2003). Sakprosa – vad är det? I: Englund, B. & Ledin, P. (red.). *Teoretiska perspektiv på sakprosa*. Studentlitteratur, ss. 35–59.
- Fairclough, N. (2003). *Analysing Discourse: Textual Analysis for Social Research*. Routledge.
- Fan, L., Zhu, Y. & Miao, Z. (2013). Textbook research in mathematics education: Development status and directions. *ZDM – Mathematics Education*, 45(5), ss. 1–14. DOI: 10.1007/s11858-013-0539-x.
- Fang, Z. (2016). Text complexity in the US Common Core State Standards: A linguistic critique. *Australian Journal of Language and Literacy*, 39(3), ss. 195–206.  
<https://doi.org/10.1007/BF03651973>
- Gibbons, P. (2018). *Stärk språket, stärk lärandet. Språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt för och med andraspråks elever i klassrummet*. Studentlitteratur.
- Gee, J. P. (2002). Literacies, Identities, and Discourses. I: Schleppegrell, M. J. & Colombi, M. C. (red.). *Developing Advanced Literacy in First and Second Languages: Meaning With Power*. Routledge.
- Hipkiss, A. M. (2014). *Klassrummets semiotiska resurser. En språkdidaktisk studie av skolämnena hem- och konsumentkunskap, kemi och biologi*. Diss. Umeå universitet.  
<http://www.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A758753&dswid=4485>
- Holmberg, P. (2010). Text, språk och lärande. Introduktion till genrepedagogik. I: Olofsson, M. (red.) *Symposium 2009. Genrer och funktionellt språk i teori och praktik*. Stockholms universitets förlag, ss. 13–27.
- Holmberg, P. Grahn, I. & Magnusson, U. (2014). Systemisk-funktionell lingvistik: att analysera språkets betydelsepotential. I: *Folkmålsstudier*, Vol. 52, ss. 9–30.
- Hall, C. Lundin, M. & Sibbmark, K. (2019). *Hur påverkas studieprestationer i skolan av en dator per elev?* Institutet för arbetsmarknads- och utbildningspolitisk utvärdering.

- Ivanič, R. (2004). Discourses of Writing and Learning to Write. *Language and Education* 18(3), ss. 220–245. <https://doi.org/10.1080/09500780408666877>
- Iversen Kulbrandstad, L. (2006). Läs- och skrivpraxis framför dataskärmen. I: Bjar, L. (red.). *Det hänger på språket! Lärande och språkutveckling i grundskolan*. Studentlitteratur, ss. 271–294.
- Johansson, B. & Sandell Ring, A. (2019). *Låt språket bära – genrepädagogik i praktiken*. Studentlitteratur.
- Juhlin Svensson, A. (2000). *Nya redskap för lärande. Studier av lärarens val och användning av läromedel i gymnasieskolan*. Diss. Stockholms universitet. <http://su.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A198791&dswid=-385>
- Lagerholm, P. (2018). *Språknormer och språkvärdering*, 2:a uppl. Studentlitteratur.
- Liberg, C., Folkeryd, J. W. & af Geijerstam, Å. (2013). God läsförmåga – hur fångas den?. I: Bagga-Gupta, S., Evaldsson, A., Liberg, C. & Säljö, R. (red.). *Literacy-praktiker i och utanför skolan*. Gleerups, ss. 87–106.
- Lindberg, E. & Holmqvist, B. (1977). *Att återge talad text som skriven*. Stockholms universitet.
- Lindberg, I. (2017). *Det skolrelaterade ordförrådet ur ett utvecklingsperspektiv*. Skolverkets moduler. Hämtad 2023-08-07 på: <https://larportalen.skolverket.se/moduler/M029/5>
- Lindberg, I. (2007). Forskning om läromedelspråk och ordförrådsutveckling. I: Lindberg, I. & Johansson Kokkinakis, S. (red.). *OrdiL – en korpusbaserad kartläggning av ordförrådet i läromedel för grundskolans senare år*. Göteborgs universitet, ss. 13–60.
- Lupo, S. M., Tortorelli, L., Invernizzi, M., Ryoo, J. H. & Strong, J. Z. (2019). An Exploration of Text Difficulty and Knowledge Support on Adolescents' Comprehension. *Reading Research Quarterly*, 54(4), s. 457–479. <https://www.jstor.org/stable/48558512>
- Läromedelsförfattarna. (2021). *Ungas syn på läromedel*. Hämtad 2023-08-13 på: <https://www.laromedelsforfattarna.se/paverkan/publikationer/>
- Läromedelsutredningen. (2021). *Böckernas betydelse och elevernas tillgång till kunskap* (SOU 2021:70). Utbildningsdepartementet.
- Løkensgard Hoel, T. (2010). *Skriva på universitet och högskolor: en bok för lärare och studenter*. Studentlitteratur.
- Malmbjer, A. (2018). Skolspråk och diskursiv skolkompetens. I: Hållsten, S. & Malmbjer, A. (red.). *Flerspråkiga elever smågruppsarbetar*. Södertörns högskola, ss. 89–129.
- Malmström, M. (2017). *Synen på skrivande: Föreställningar om skrivande i mediedebatter och gymnasieskolans läroplaner*. Diss. Lunds universitet.

- Matthiesen, C. (2017). Sagprosaundervisning og situationens kraft: Hvad kan vi lære af Isokrates' og en dansklærers tilgange og intentioner? *Sakprosa*, 9(1)  
<https://doi.org/10.5617/sakprosa.4734>
- Melander, B. (2003). Läroboksspråket – en flintskallig primadonna? I: Selander, S. (red.). *Kobran, nallen och majjen: tradition och förnyelse i svensk skola och skolforskning*. Myndigheten för skolutveckling, ss. 133–153.
- Melin, L. (1992). Textbinding och läsbarhet. I: *Svenskans beskrivning* 19.
- Molloy, G. (2017). *Svenskämnets roll: om didaktik, demokrati och critical literacy*. Studentlitteratur.
- Nordenfors, M. (2021). *Elevernas texter: redskap för textanalys, textsamtal och bedömning*. Studentlitteratur.
- Norlund, A. (2009). *Kritisk sakprosaläsning i gymnasieskolan. Didaktiska perspektiv på läroböcker, lärare och nationella prov*. Diss. Göteborgs universitet.  
<https://gupea.ub.gu.se/handle/2077/18958>
- Nyström Höög, C. (2010). Mot ökad diskursivitet? Skrivutveckling speglad i provtexter från årskurs 5 och årskurs 9. *Svenska i utveckling*, 27. Uppsala universitet. <http://uu.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A380369&dswid=-343>
- Olsson, E. (2023). *Forskare: "Lärare effektivare än AI"*. Publicerad 13 januari 2023. Hämtad 2023-08-11 på: <https://skolvarlden.se/artiklar/forskare-larare-effektivare-an-ai>
- Olsson Jers, C. (2020). *Läromedel ger svagt stöd i undervisning om skrivande*. Skolverket. Publicerad 16 september 2019. Senast uppdaterad 7 oktober 2020. Hämtad 2023-07-24 på: <https://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning-och-utvarderingar/artiklar-om-forskning/laromedel-ger-svagt-stod-i-undervisning-om-skrivande>
- Parmenius Swärd, S. (2018). *Vetenskaplighet och vetenskaplig text*. Skolverkets moduler. Hämtad 2023-07-31 på: <https://larportalen.skolverket.se/moduler/M013/1>
- Pettersson, T. (2018). *Utredande text*. Skolverkets moduler. Hämtad 2023-07-25 på: <https://larportalen.skolverket.se/moduler/M032/6>
- Rasmussen, I. & Lund, A. (2015). Læringsressurser og lærerrollen – et partnerskap i endring?. *Acta Didactica Norge*, 9(1), Art. 18, 20 s. <https://doi.org/10.5617/adno.2352>
- Reichenberg, M. (2014). Predicting Teachers' Choice of Teaching and Learning Materials: A Survey Study with Swedish Teachers. *IARTEM E-Journal*, 6(2), ss. 71–93.  
<https://doi.org/10.21344/iartem.v6i2.760>
- Reichenberg, M. (2013). Are “reader-friendly” texts always better?. *IARTEM E-Journal*, 5(2), ss. 64–84. <https://doi.org/10.21344/iartem.v5i2.768>



- Saris, W., Revilla, M., Krosnick, J. A., & Shaeffer, E. M. (2010). Comparing Questions with Agree/Disagree Response Options to Questions with Item-Specific Response Options. *Survey Research Methods*, 4(1), ss. 61–79.  
<https://doi.org/10.18148/srm/2010.v4i1.2682>
- Selander, S. & Kress, G. (2010). *Design för lärande: ett multimodalt perspektiv*. Norstedt.
- Skolverket. (2023a). *Avgifter*. Senast uppdaterad 24 juli 2023. Hämtad 2023-08-28 på:  
<https://www.skolverket.se/regler-och-ansvar/ansvar-i-skolfragor/avgifter>
- Skolverket. (2023b). *Så väljer och värderar du digitala lärresurser*. Senast uppdaterad 16 juni 2023. Hämtad 2023-08-28 på:  
<https://www.skolverket.se/skolutveckling/inspiration-och-stod-i-arbetet/stod-i-arbetet/sa-valjer-och-varderar-du-digitala-larresurser#h-Digitalalarresurserettbrettsamlingsbegrepp>
- Skolverket. (2023c). *Råd om Chat GPT och liknande verktyg*. Senast uppdaterad 22 juni 2023. Hämtad 2023-08-28 på: <https://www.skolverket.se/skolutveckling/inspiration-och-stod-i-arbetet/stod-i-arbetet/rad-om-chat-gpt-och-liknande-verktyg>
- Skolverket. (2022a). *Ämnesplan Svenska*.
- Skolverket. (2022b). *Läroplan för gymnasieskolan*.
- Skolverket. (2022c). *Förslag till nationell digitaliseringsstrategi för skolväsendet 2023–2027*. Hämtad 2023-08-28 på:  
<https://www.skolverket.se/publikationsserier/regeringsuppdrag/2022/forslag-pa-en-nationell-digitaliseringsstrategi-for-skolvasendet-2023-2027>
- Skolverket. (2019). *PISA 2018. 15-åringars kunskaper i läsförståelse, matematik och naturvetenskap*. Hämtad 2023-08-28 på:  
<https://www.skolverket.se/publikationsserier/ovrigt-material/2019/lasforstaelse-i-pisa-2018>
- Skolverket. (2011). *Kunskapsbedömning – Vad, hur och varför?* Hämtad 2023-08-28 på:  
<https://www.skolverket.se/publikationsserier/kunskapsoversikter/2011/kunskapsbedomning---vad-hur-och-varfor>
- Skolverket. (u.å.). *Kommentarmaterial till ämnesplanen i svenska på gymnasial nivå*. Hämtad 2023-08-28 på:  
<https://www.skolverket.se/undervisning/kommentarer/kommentarmaterial>
- Svensson, J. (1995). Den diskursiva texten. I: Holmberg, C. & Svensson, J. (red.). *Medietexter och medietolkningar: Läsningar av massmediala texter*. Nya Doxa, ss. 163–188.

Vetenskapsrådet. (2017). *God forskningssed*. Hämtad 2023-08-12 på:

<https://www.vr.se/analys/rapporter/vara-rapporter/2017-08-29-god-forskningssed.html>

Vinterek, M., Winberg, M., Tegmark, M., Alatalo, T. & Liberg, C. (2022). The Decrease of School Related Reading in Swedish Compulsory School – Trends Between 2007 and 2017. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 66(1), 119–133. DOI: 10.1080/00313831.2020.1833247

## **Bilaga 1 – Informationsbrev**

### **Information inför intervju om val av läromedel**

Jag heter Saga Lindhé och läser min sista termin på lärarutbildningen med inriktning svenska vid Lunds universitet. Som en del av utbildningen genomför jag en studie i vilken jag undersöker vilka läromedel och undervisningsmaterial svensklärare på gymnasiet väljer att använda och hur man använder läromedlen för att arbeta med sakprosaskrivande i klassrummet.

Du tillfrågas härmed om du vill ställa upp på en intervju som berör dessa frågor. Intervjun beräknas ta cirka 30 minuter. Intervjun kommer att spelas in för att sedan transkriberas och analyseras. Dina uppgifter kommer att hanteras konfidentiellt och i den publicerade uppsatsen är du helt anonym och uppgifter som ort, ålder, arbetsplats etc. kommer att ändras eller tas bort för att undvika identifiering. Uppsatsen kommer att publiceras i DiVA – ett öppet arkiv för forskningspublikationer och studentuppsatser. Deltagandet i studien är helt frivilligt. Du kan när som helst avbryta ditt deltagande utan att ge en förklaring till detta.

Vänliga hälsningar,

Saga Lindhé

#### **Kontakt**

Saga Lindhé

Student ämneslärarutbildningen

## Bilaga 2 – Intervjuguide

### Om informanten

- Hur länge har du undervisat?
- Vilka kurser undervisar du i nu?
- Undervisar du yrkesprogram eller högskoleförberedande program?

### Vilka lärresurser väljer lärare?

- Vilka läromedel och andra undervisningsmaterial använder du i skrivundervisningen?
- Vad styr valet av undervisningsmaterial?
  - *NP? Skolans ekonomi? Är vissa metoder/typer av läromedel mer accepterade än andra? Innehållet?*
- Hur navigerar du allt digitalt material – vad väljer du och varför?
  - *Hur säkerställer du att texternas språkliga nivå och stil är lämplig och att innehållet är korrekt?*
- Används mer än ett undervisningsmaterial för att lära ut ett visst innehåll?

### Vilka lärresurser använder läraren för att undervisa sakprosaskrivande?

- Hur tror du att elever bäst lär sig skriva sakprosatexter?
- Vad tycker du är det bästa undervisningsmaterialet att använda för att lära ut sakprosaskrivande?
- Skapar du något eget material för att utveckla elevers sakprosaskrivande (t.ex. powerpointpresentationer)?
  - *Hur hjälper det eleverna?*
- Arbetar ni gemensamt med undervisningsmaterialet eller arbetar eleverna självständigt med det?
  - *Söker eleverna självständigt material online?*
- Hur undervisar du de mer abstrakta aspekterna av akademiskt skrivande, som ett kommunikativt och nyanserat språk?
- Vilka sakprosasärdrag är viktiga att greppa som elev? Kan man fokusera på allt i undervisningen?

### **Hur reflekterar lärarna kring lärresursens roll som textförebild?**

- Hur kan undervisningsmaterialet hjälpa eleverna att utveckla ett mer akademiskt språk?
  - *Hur ser du på läroboken som språklig förebild?*
- Vad gör en text till en lämplig text att använda som förebild för sakprosaskrivande?
- Vilka kvaliteter uppmärksammar du i de texter som används som förebilder?
- Hur hittar man en balans mellan att ge elever utmanande/utvecklande texter och att tillgodose de behov elever kan ha av stöd?
- Reflekterar du kring hur du pratar om sakprosa – ett mer avancerat ämnesspråk eller förenklat för att stötta?

## Bilaga 3 – Elevenkät

### Undersökning om texter i undervisningen

Jag undersöker vilka texter ni använder på lektionerna och vilka texter ni föredrar att använda. Undersökningen kommer att användas i mitt examensarbete. Du som svarar är helt anonym.

1. Ålder: \_\_\_\_\_ Kön: \_\_\_\_\_

2. a) Vilka typer av texter läser du på lektionerna i svenska?

	Varje lektion/ nästan varje lektion	Flera gånger i månaden	Någon enstaka gång i månaden	Aldrig/ nästan aldrig
Lärobokstext	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Texter online	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lärarens presentationer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Skönlitteratur	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Annat: \_\_\_\_\_

2. b) Vilka texter tycker du är bäst att läsa för att själv lära sig att skriva längre texter?  
Rangordna de fyra alternativen i fråga 2 b (*lärobokstext, texter online, lärarens presentationer och skönlitteratur*), där 1 = bäst och 4 = sämst.

1. \_\_\_\_\_

2. \_\_\_\_\_

3. \_\_\_\_\_

4. \_\_\_\_\_

(Fortsättning på fråga 2 b)

Vad gör 1 bäst? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Vad gör 4 sämst? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

3. Hur läser ni texterna?

- Vi läser mest tillsammans med läraren.
- Vi läser mest på egen hand.
- Vi läser både tillsammans med läraren och på egen hand.

4. Var letar du efter information när du skriver ett individuellt arbete?

	Varje gång	Ofta	Ibland	Sällan	Aldrig
Lärobokstext	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Texter online	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lärarens presentationer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Jag använder andra källor: \_\_\_\_\_

Om du har svarat texter online, vilka hemsidor använder du?

\_\_\_\_\_

5.  Jag godkänner att mina svar används i undersökningen.

## Bilaga 4 – Sammanställning av elevers enkätsvar om vad som är positivt och negativt med de olika lärresurserna

	Motivering till varför lärresursen är <i>bäst</i> att använda för att lära sig att skriva längre texter	Motivering till varför lärresursen är <i>sämst</i> att använda för att lära sig att skriva längre texter
<b>Lärarens presentationer</b>	<p><b><u>Enkelt/begripligt</u></b></p> <p>”Den är lättare att förstå, jag begriper saker och ting lättare.”</p> <p>”Läraren diskuterar och svarar på elevers frågor under tiden”</p> <p>”Förklarar bra och man kan alltid fråga om hjälp”</p> <p>”Pga att där förklarar läraren allt och om man har en fråga så får man direkt svar.”</p> <p>”Lätt att förstå och hänga med och då vet man vad man ska lära sig”</p> <p>”Då kan man anteckna ner det viktiga och fråga om det är nåt man ej fattar”</p> <p>”Skönt att lyssna (höra förklaringar)”</p> <p>”Lättare att förstå”</p> <p>”Tydligare sätt att få in information”</p> <p>”Enkelt”</p> <p>”Man förstår bäst genom att diskutera och gå igenom”</p> <p>”Man får en bättre förklaring och man</p>	<p><b><u>Svårt</u></b></p> <p>”Oklar, man tappar fokus”</p> <p>”Inte alltid lätt att förstå”</p> <p>”Långtråkigt, oftast bara stödord så man kan inte kolla igenom det hemma samt, det går för fort.”</p> <p><b><u>Tråkigt</u></b></p> <p>”Tråkigt”</p> <p>”Det kan ibland vara lite långtråkigt”</p> <p>”Man blir bara rastlös och svårt att fokusera”</p> <p><b><u>Används inte för skrift</u></b></p> <p>”Läraren går igenom presentationen så vi behöver inte skriva text”</p> <p>”Lärarens presentationer används inte så ofta för att vi ska lära oss skriva”</p> <p>”Kan vara svår att tyda och källrefereras inte av läraren. Ofta väldigt lite fakta”</p>



	<p>lyssnar inte läser så mycket”</p> <p>”Jag lär mig mycket snabbare när jag hör det och det är inte så mycket text”</p> <p>”Man kan kolla på presentationer och lära sig, men samtidigt pratar läraren och man lär sig.”</p> <p>”Det blir en bättre förklaring och man kan direkt säga till om det är något som är otydligt”</p> <p>”Det är tydligt och man får exempel som hjälper en att förstå.”</p> <p>”Mer enkelt, lärarens ord, vilket betyder att det är tydligare, mer strukturerat.”</p> <p>”Tydlig och bred information, man får med sig det mesta och kompenserar med lärobok”</p> <p>”Läraren gör presentationen på en nivå som vi elever förstår”</p> <p>”Man förstår bättre och har möjligheten att ställa frågor”</p> <p>”Det underlättar för mig med dyslexi, och lär mig mer.”</p> <p>”Lär kortfattat och med lärarens ord.”</p> <p>”Det är lite kortare och så förklarar läraren.”</p> <p>”Gillar att få det uppläst på ett kortfattat och enkelt sätt”</p> <p>”Att det är lätt att hänga med. Inte för mycket text (roligare genomgång)”</p>	
--	--	--

**Engagerande**

”Då det är bra och kan leda till diskussioner.”

”Man hänger med på ett annat sätt och oftast lär jag mig mer genom det. Det är roligare”

”Att det är mer visuellt och mer diskussioner samt muntligt”

**Instrumentell syn: ger svar**

”Lättast för mig eftersom att läraren oftast har gått igenom innan”

”Man får den viktigaste informationen och man kan anteckna samtidigt. Man vet då vad läraren vill att man ska kunna.”

”Bra med grundkunskap, vad läraren vill att man ska ha med.”

”Man får en inblick på hur läraren tänker och utgår efter.”

”Det blir tydligare för en vad man ska fokusera på”

”Läraren har plockat ut det viktigaste och framför det på ett tydligt sätt”

”Man vet vad lärarna vill se på uppgiften, man kan diskutera”

”Det berättar exakt det vi behöver veta”

	<p>”För man förstår när man får se på en presentation om hur man ska göra.”</p> <p>”Jag tycker att eftersom det är läraren som gjort den är det den viktigaste infon som behövs för uppgiften”</p>	
<b>Texter online</b>	<p><b><u>Enkelt/begripligt</u></b></p> <p>”Oftast lättläst och lätt att förstå, man kan söka vidare om man inte just förstått det första”</p> <p>”Lätt att hitta sammanfattningar”</p> <p>”Lättläst och lättare att förstå”</p> <p>”Det är lättare att läsa online”</p> <p>”På datorn blir allting lättare och orden går att göra i den storlek som är mest bekväm.”</p> <p>”Förklarar bra”</p> <p>”Man förstår mer eftersom jag är mycket på internet”</p> <p>”Man läser i sitt egna tempo och lever sig in i det mycket bättre och man kan söka upp de ord som är svåra (de man inte förstår)”</p> <p>”Enkelt att förstå”</p> <p>”Att du får läsa själv och göra det i lugn och ro”</p> <p><b><u>Engagerande</u></b></p>	<p><b><u>Svårt</u></b></p> <p>”Man måste läsa, kan vara svårt att förstå”</p> <p>”Då texter online behöver man vara källkritisk”</p> <p>”Man får det inte muntligt förklarat”</p> <p>”Mycket text och jag vet inte vilken information som är nödvändig och behövs för mitt arbete”</p> <p>”Man hittar inte alltid vad man behöver, det kan vara jobbigt också för de alla ser ganska olika ut.”</p> <p>”När det är långa texter online tappar man bort sig när det är ointressant fakta”</p> <p><b><u>Tråkigt</u></b></p> <p>”Tråkigt”</p> <p>”Tråkigt och man orkar inte med det”</p> <p><b><u>Obekvämt medium</u></b></p> <p>”Föredrar fysiska böcker och upplever att jag får in mer info från en bok”</p>

	<p>”Intressanta texter”</p> <p>”Roligast”</p> <p><b><u>Instrumentell syn: ger svar</u></b></p> <p>”Att man kan söka och hitta exakt det man vill ta reda på.”</p> <p>”Enkelt att söka och få fram just den informationen man behöver”</p> <p>”För att det går att söka info”</p> <p>”Lättare att hitta information”</p> <p><b><u>Stor variation av texter</u></b></p> <p>”Man lär sig bättre eftersom flera olika möjligheter att välja mellan”</p> <p>”Man kan söka upp flera texter vilket gör det enklare att kunna ge inspiration när man skriver en egen text.”</p> <p>”Att det finns flera olika texter online”</p> <p>”Det finns mycket info och idéer där”</p> <p>”Du kan få stor kunskap om ämnet du skriver om.”</p> <p>”Mycket mer text och fakta om innehållet”</p> <p>”Man kan jämföra en bra och en dålig text lättare”</p> <p>”Många olika sätt och ideer på olika tankar</p>	<p>”För det är svårt att läsa på datorn och man blir lätt distraherad av annat på datorn ”</p> <p>”Personligen gillar jag inte att läsa från datorn”</p> <p>”Tycker det är jobbigt att läsa texter online, vill gärna ha det framför mig så man kan stryka under det viktigaste.”</p>
--	--	---

	<p>att skriva längre inlämningar.”</p> <p><b><u>Övrigt</u></b></p> <p>”Mest information, mycket fakta, tydlig information, pålitliga källor”</p> <p>”Man får lära sig mycket om hur det stavas och formuleras.”</p>	
<b>Lärobokstext</b>	<p><b><u>Enkelt/begripligt</u></b></p> <p>”Lättast att läsa”</p> <p>”Ger tydligare information”</p> <p>”Simpelt och inte tråkigt”</p> <p>”Förklarar”</p> <p>”Det är bra, enkla, korta texter som förklarar bra.”</p> <p>”Man förstår lättast, lättare än dom andra.”</p> <p>”Det är enklare”</p> <p>”Enkelt att förstå”</p> <p>”Lättast att förstå”</p> <p>”Man kan läsa själv och i sin egen takt”</p> <p>”I läroböcker finns det exempel på hur man kan göra”</p> <p><b><u>Pålitligt</u></b></p> <p>”Faktan är något man kan lita på”</p> <p>”Man får reda på hur de ”ska” va, och man lär sig ordentligt”</p> <p>”Fakta är granskad och är enkel att hitta tack vare innehållsförteckning”</p>	<p><b><u>Tråkigt</u></b></p> <p>”Tråkiga texter”</p> <p>”Tråkig och mycket text”</p> <p>”Lärobokstexter är tråkiga.”</p> <p>”En bok är det tråkigaste, det är irriterande att läsa och det är mer material att ha med.”</p> <p>”Tråkigast”</p> <p>”Det är långt och tråkigt”</p> <p>”Tycker mest att det blir för tråkigt och mitt fokus försvinner”</p> <p>”Tycker det är tråkigt.”</p> <p>”Vi gör inte det och tycker att det allmänt känns tråkigt”</p> <p>”Tråkigt.”</p> <p>”Är en bok man ej är intresserad av.”</p> <p>”Långtråkiga”</p> <p>”Minst roande”</p> <p>”Tråkiga texter, svåra ord och tråkigt innehåll”</p> <p><b><u>Svårt</u></b></p> <p>”Vi använder sällan och texterna kan vara</p>

	<p><b><u>Bekvämt medium</u></b></p> <p>”För det är mest praktiskt”</p> <p>”Bekvämast att läsa”</p> <p>”Föredrar fysiska böcker och upplever att jag får in mer info från en bok”</p> <p>”Att man har sina böcker och texter framför sig som man själv kan läsa själv”</p> <p>”För det är lättare att läsa när man ser det framför sig”</p> <p><b><u>Övrigt</u></b></p> <p>”Mycket fakta”</p>	<p>svåra att förstå”</p> <p>”Svår att begripa, svåra ord osv.”</p> <p>”För svår svenska”</p> <p>”Svårt att förstå”</p> <p>”Vi har inte arbetat så mycket med det vilket gör att det blir svårt”</p> <p>”Det är mycket text som man inte förstår och jag vet inte vad som ska strykas under”</p> <p>”Tycker att texterna är svåra och tråkiga”</p> <p>”Svårt att läsa, svåra ord”</p> <p><b><u>Kunskap saknas</u></b></p> <p>”Vi har ingen lärobok.”</p> <p>”Vi har ingen bok”</p> <p>”Vi använder inte en lärobok i svenska”</p> <p>”Vi har aldrig det och det är ofta mycket text”</p> <p>”Vi använder nästan aldrig det.”</p> <p>”Vi har aldrig haft det.”</p> <p>”Vi har ingen”</p>
<p><b>Skönlitteratur</b></p>	<p><b><u>Engagerande</u></b></p> <p>”Roligast, mest lärande”</p> <p>”Underhåller”</p> <p>”Det är intressant.”</p> <p>”Tycker det är roligare”</p> <p>”Jag tycker att det är mest intressant”</p> <p>”Att det är roligt och spännande.”</p> <p>”Det är kul att läsa”</p> <p>”Roligt”</p>	<p><b><u>Tråkigt</u></b></p> <p>”Bara tråkigt och tar lång tid”</p> <p>”Långa böcker, tråkigt”</p> <p>”Pga att när man ska läsa långa böcker så blir man lätt uttråkad”</p> <p>”Ointressant”</p> <p>”Det är långtråkigt och man håller sig inte alltid till ämnet”</p> <p>”Tråkigt”</p> <p>”Lär mig inte så mycket av det och gillar</p>

	<p>”De är bättre för att de är roliga”</p> <p><b><u>Enkelt/begripligt</u></b></p> <p>”Jag tycker det är bra för det är individuellt hur snabbt man läser.”</p> <p>”Jag kan fokusera bättre när jag läser en roman själv.”</p> <p><b><u>Bra textförebilder</u></b></p> <p>”Man får lära sig om olika sätt att skriva.”</p> <p>”Skönlitterärt är oftast roligast att läsa och har varierade texter och språk.”</p> <p>”Man lär sig mer om meningsbyggnader, nya ord och strukturer.”</p>	<p>inte att läsa skönlitteratur.”</p> <p>”Gillar inte att läsa”</p> <p>”Lär mig inte så mycket av det och gillar inte att läsa skönlitteratur.”</p> <p>”Långtråkiga, ointressanta”</p> <p>”Det är inte alltid skönlitteratur har mitt största intresse.”</p> <p>”Tråkigt”</p> <p>”Tråkig”</p> <p>”Långtråkigt”</p> <p><b><u>Svårt</u></b></p> <p>”Ansträngande”</p> <p>”Den är svår och fattar aldrig”</p> <p>”Tråkig och jobbig”</p> <p>”Tråkigt, fattar inget, jobbigt att läsa.”</p> <p>”Svår att förstå ibland”</p> <p>”Svår att fatta”</p> <p>”Kan inte fokusera så bra med skönlitteratur”</p> <p>”Jobbigt att läsa, svår att få in.”</p> <p>”Svårast att förstå sig på”</p> <p>”Svårt att förstå”</p> <p>”Svårt att förstå, mycket text. Tar längre tid, tar längre tid innan man förstår.”</p> <p>”Jag tycker det blir svårt att analysera och hitta svar”</p> <p>”Vi använder det typ aldrig, svårt att förstå”</p> <p>”Tycker det är svårt att läsa längre texter”</p>
--	--	--

		<p>”Tycker det är svårt att läsa längre texter”</p> <p>”Ibland så är det svårt att komma igång och hålla fokus”</p> <p>”Att det är svårt att hålla koll och förstå”</p> <p>”Svårlästa texter, som tar lång tid att läsa”</p> <p><b><u>Instrumentell syn: ger inte svar</u></b></p> <p>”Tråkigt och ingen nytta”</p> <p>”Hjälper inte så mycket”</p> <p>”Är bara en bok som inte ger någon större fakta”</p> <p>”Den är värdelös med att hjälpa skriva längre texter”</p> <p>”Skönlitteratur kan vara roligt att läsa men hjälper inte så mycket med att skriva längre texter.”</p> <p>”Gillar inte att läsa böcker, tar för lång tid att hitta information, lärarens presentationer är bättre.”</p> <p>”Skönlitteratur är fiktionär text som inte alltid är skriven i undervisningssyfte”</p> <p>”Svår att förstå och svår att hitta fakten”</p> <p>”Det är inte så anpassat på samma sätt” <i>(Jämför med att läraren plockar ut det viktigaste till presentationerna)</i></p> <p>”Det beror på vad man ska skriva för text”</p> <p>”Jag gillar att läsa det men det ger mig inte den infon att kunna skriva en hel uppgift”</p> <p><b><u>Kunskap saknas</u></b></p> <p>”Vet inte vad det är ens.”</p> <p>”Jag vet inte vad det är”</p>
--	--	--



		”Vet inte vad det är”
--	--	-----------------------