



LUND UNIVERSITY

Skrivande som handling och möte - gymnasieelever om skrivuppgifter, tidsvillkor och bedömning i svenskämnet

Parmenius-Swärd, Suzanne

2008

[Link to publication](#)

Citation for published version (APA):

Parmenius-Swärd, S. (2008). *Skrivande som handling och möte - gymnasieelever om skrivuppgifter, tidsvillkor och bedömning i svenskämnet*. [Doktorsavhandling (monografi), Institutionen för elektro- och informationsteknik]. Malmö högskola.

Total number of authors:

1

General rights

Unless other specific re-use rights are stated the following general rights apply:

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal

Read more about Creative commons licenses: <https://creativecommons.org/licenses/>

Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

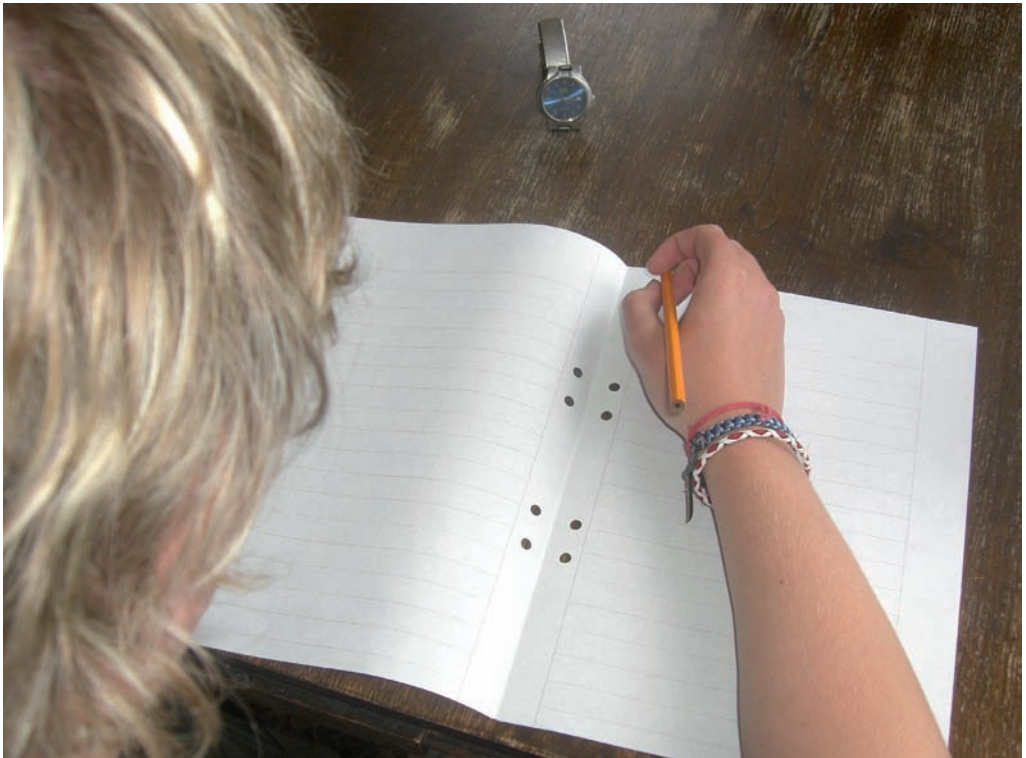
LUND UNIVERSITY

PO Box 117
221 00 Lund
+46 46-222 00 00

SUZANNE PARMENIUS SWÄRD

SKRIVANDE SOM HANDLING OCH MÖTE

– gymnasieelever om skrivuppgifter, tidsvillkor
och bedömning i svenskämnet



MALMÖ HÖGSKOLA

SKRIVANDE SOM HANDLING OCH MÖTE

Malmö Studies in Educational Sciences No 42

© Suzanne Parmenius Swärd 2008

Foto: Linnéa Swärd

ISBN 978-91-977100-4-6

ISSN 1651-4513

Holmbergs Malmö 2008

SUZANNE
PARMENIUS SWÄRD
**SKRIVANDE SOM
HANDLING OCH MÖTE**

– gymnasieelever om skrivuppgifter, tidsvillkor och
bedömning i svenskämnet

Malmö högskola, 2008
Lärarytbildningen

Publikationen finns även elektroniskt,
se www.mah.se/muep

Till mina föräldrar, Lars och Eugenie Parmenius

INNEHÅLL

FÖRORD.....	13
KAPITEL 1. INLEDNING, BAKGRUND OCH SYFTE.....	15
Inledning	15
Svenskämnet som social praktik.....	17
En ekologisk syn på skrivande.....	18
Att studera aktiviteter.....	20
Interaktion och skrivande	24
Syfte och forskningsfrågor	25
Disposition.....	26
KAPITEL 2. TEORETISKA PERSPEKTIV PÅ SKRIVANDE	29
En skrivdidaktisk bakgrund	29
Elevens skolskrivande.....	30
Kommunikativa aspekter på skolskrivande.....	32
Funktionellt skrivande, skrivprocess och fiktiv kontext	33
Kommunikationsproblematik.....	35
Elevens skrivförmåga	35
Sociokognitiv forskning om skrivande.....	39
Forskning om bedömning.....	42
Bedömning av texter i gymnasiet – vad och hur?	43
Bristdiskurs, Textkultur, Inkulturation och Genre	44
Bristdiskurs.....	44
Textkulturer.....	45
Inkulturation i specifika sociala situationer.....	46
Genre	47
Genrebegreppets användning	49

KAPITEL 3. UNDERSÖKNINGENS GENOMFÖRANDE OCH SAMMANHANG	53
Insamlingsmetod och perspektivtagande.....	53
Material	56
Urval.....	56
Klassen som försvann	57
NV-klassen och den musikestetiska klassen	57
Materialets karaktär	58
Loggböckerna	58
Intervjuerna.....	61
Gruppsamtalen.....	63
Observationstillfällena	64
Elevtexterna och övrigt material	65
Materialanalys och problem.....	67
Etiska överväganden	68
Att beskriva lärare och deras undervisning	
– ett etiskt dilemma.....	69
Vad kan aktörerna kallas?.....	69
Vilka elever är det?	71
Analysprocess.....	73
Lägga pussel eller bygga broar	73
Analysfaser i forskningsprocessen	74
KAPITEL 4. KLASSERNA, SKOLORNA, LÄRARNA OCH SKRIVANDET	77
Musikklassens aktörer och undervisningsmiljö	77
G-skolan	79
NV-klassens aktörer och undervisningsmiljö	79
B-skolan.....	80
Lärarna	81
Gunilla	81
Göran	82
Gabriella	83
Berit.....	83
Skrivandets sammanhang.....	84
Skrivande i tidigare skolor	84
Fritidsskrivande.....	86

KAPITEL 5. ATT HANTERA UPPSATSÄMNINGEN OCH INSTRUKTIONER	89
Texttraditioner i svenskämnet.....	89
Uppsatsämnet.....	92
Skrivandet i A-kursen och B-kursen.....	94
A-kursens skrivande i musikklassen.....	94
B-kursens skrivande i musikklassen.....	95
Skrivande i NV-klassen.....	96
Skrivideologiska positioner.....	98
"Myt och saga" – den dolda lärartexten.....	99
Ämnesrubrikerna i Myt och saga.....	99
Matilda och Fredrika – ställer frågor.....	100
Nils – frågar inte.....	101
Stefan – skriver långt.....	103
Örjan – funderar på innehåll.....	104
Nina – skriver på gehör.....	104
Att möta en skrivuppgift.....	105
Tema "Livskriser" – formella krav och divergerande budskap	107
Håkan – förhandlar om ett eget ämne.....	108
Rebecka – smyger runt rubrikerna.....	109
Ragnar – skriver som det passar honom.....	109
Micke, Nils och Fredrika – egna känslor och erfarenheter...	110
Sonja och Nina – förbereder noga.....	111
Subjektiv relevans i förhållande till formella krav.....	112
Motsättning mellan vardagsdomän och specialistdomän.....	113
Dubbla och divergerande budskap.....	115
Valfritt uppsatsämne – gränslöst skrivarbete.....	117
Alma, Alida och Anina – inhämta kunskap och få ihop en text.....	118
Atila och Örjan – texten glider iväg.....	119
Skriva fram specialistkunskaper – att veta vad, att veta hur ...	120
Flumma, hitta på och krysta fram.....	122
Elever om ickeengagemang.....	122
Elever om att flumma och hitta på.....	124
Motsättning mellan ärlig kommunikation och instrumentalism.....	126

KAPITEL 6. ATT HANTERA TID OCH SKRIVANDE	129
Elevers tidssocialisation och svenskämnets tidstraditioner	129
Skrivtidstraditioner	132
Tidsnormer	134
Tidsramar som hinder och disciplin	136
Albert – tidspress påverkar texten	136
Andra elever om tidspress	139
Albin – att disciplineras under tidsramarna	141
Musikklassen och skrivtiden	143
Den fria tiden	145
Musikklassen om den fria tiden	146
Styrd tid och fri tid – dilemman	148
KAPITEL 7. ATT HANTERA TEXTBEDÖMNING – KÄNSLOR OCH REAKTIONER	151
Teoretiska perspektiv på bedömning och känslor	152
Lärorelation – elevrelationen	152
Tillit och makt	153
Sociala band	154
Att skriva sitt jag i texten	157
Analysmetod för känslor och reaktioner	160
Temor för känslor och reaktioner	162
Att hantera lärarauktoritet	163
Albin och Adam – inordning och anpassning för högre betyg	163
Ansi – underordning till rätt betygsnivå	166
André – ambivalens inför lärarens bedömning	168
Arne – besvikelse och exkludering	169
Vanor, regler och rättvisa – dilemman	171
Bristtänkande	173
Anneli – bristtänkande och självbild	173
Annelis rättningsprotokoll	178
Anina och Ante om bristfokusering	179
Känsla av otillräcklighet – känsla av tillfredsställelse	181
Arvid – utveckling av en känsla av otillräcklighet	182
Skolskrivande och fritidsskrivande – olika projekt, olika känslor	188

Håkan – stolt och skapande	191
Skola och fritid – samma känslor, samma projekt	197
Arvid och Håkan – skilda skrivvärldar i skolan, samma individuella projekt?	199
KAPITEL 8. ELEVER OM TEXTARBETE, SAMTAL OCH SKRIVANDETS FUNKTION	201
Sonja – skrivande som aktivt textarbete	202
Övning, experiment och bearbetning av text	205
Möjlighet att misslyckas	207
Kreativt skrivande?	209
Litteraturanalysernas kreativa potential	211
Ragnar – skrivande genom samtal och samarbete	213
Önskan om samtal	216
Responssamtal	216
Gemensamt samtal i klass	217
Adam – skrivandets funktion och nytta	218
Skrivandets samtida nytta och funktion – vad har lärts?	220
Skrivandets framtida nytta och funktion – vad behövs?	222
Sammanfattning	223
KAPITEL 9. SVENSKÅMNETS SKRIVANDE – HINDER OCH MÖJLIGHETER	227
Avsaknad av skrivundervisning	227
Tidsdilemmat	228
Föräldrahjälp och självdisciplin	229
Läroprocesser	229
Fokus på brister och misstag	230
Ett alternativt synsätt på skrivande	231
En väg mot en kreativ och estetisk läroprocess	232
Kreativ läsning – kreativt skrivande	233
Attityder och hållningar till bedömning och betygsättning	235
Ömsesidiga och salutogena förhållningssätt	238
Bedömning – en komplex fråga	239
Sammanfattande ord	240
SUMMARY	243
Theoretical and Methodological Perspectives	244
Use of Theory	244

Research Method and Empiric Material	246
Empirical findings	248
The Text Expected and the Double Messages of Instruction. .	248
Time as a Disciplinary Instrument	249
Focus on Shortcomings and Feelings of Insufficiency	250
Students on the Teaching of Writing	251
Discussion	253
Writing in the Subject of Swedish as a Creative and Aesthetical Learning Process.....	253
REFERENSER	255
Facklitteratur.....	255
Skönlitteratur	267
Bilagor	268
Översikt: Loggboksmaterial i MuS -klassen	268
Översikt: Loggboksmaterialet i NV-klassen	269
Översikt: Intervjumaterialet.....	270
Översikt: Gruppsamtal.....	271
Översikt: Observationer.....	271
Översikt: Elevtexter/ uppsatser som analyseras i avhand- lingen:.....	272
Brev till elever.....	273
Brev fortsättning.....	274
Exempel på loggbokstext	275

Förord

Egentligen handlar allt bara om att vara människa

Jag klev på ett tåg till Malmö i september 1996. Det tog mig mot ett mål med många stationer på vägen. Ett stort antal personer har sett till att det gått framåt samtidigt som vissa har hållit mig sällskap under resan och gjort den både uthärdlig och rolig. Jag vill härmed rikta ett särskilt tack till några av dem som haft betydelse för att jag nått denna långa resas mål.

Först och främst vill jag rikta ett varmt tack till de elever och lärare som lät mig komma till deras klassrum och få ta del av tankar och ord om skrivandet i svenskämnet. För mitt inre är mina ”elevinformanter” fortfarande tonåringar och jag ser deras ansikten framför mig när jag lyssnar på banden och läser deras texter, trots att de nu är vuxna och säkert färdiga med sin yrkesutbildning. Hoppas någon blivit svensklärare!

Jag vill tacka professor emeritus Bengt Linnér ledare för SmDi-seminariet, ständigt inspirerande och stöttande och tack till Malmö Högskola/Lunds universitet för finansiellt stöd.

Ett särskilt tack till professor emeritus Tor Hultman som sporrade mig, gymnasielärare och småbarnsmor boende i Norrköping, att söka forskarutbildning på distans med orden ”Norrköping, det är väl inget avstånd! Vi har folk från Piteå”. Tack Tor!

Jag vill också tacka Caroline Liberg, professor och ledare för seminariet 1998-2004, och min handledare de första åren, som med orden ”det är inte *om* du disputerar utan *när*...” fick mig att fortsätta trots att jag hade allvarliga planer på att sluta.

Under de senaste fyra avgörande åren har jag handletts kritiskt men solidariskt av professor Bengt-Göran Martinsson och universitetslektor Johan Elmfeldt. Bengt-Göran handledde mig bl.a. med orden ”Det är mycket som ska genom tratten innan det är färdigt” vilket är så viktigt

och så sant. Johans ord, som fungerar som rubrik i detta förord, har jag ofta återkommit till i mina tankar. Till både B-G och Johan riktar jag ett stort varmt tack!

Lärarytbildningen KSM/Malmö Högskola har under lång tid haft ett rikt och livsnödvändigt seminarium i Svenska med didaktisk inriktning. Där har Katarina Lundin fungerat som spindel i nätet, ständig backup samt läsare av mitt slutseminariemanus. Ett särskilt tack går till Katarina för noggrann genomläsning och ödmjuk men kritisk respons vid mitt slutseminarium.

Tack till de trofasta och engagerade stödkorsetterna i seminariet: Karin Jönsson, Birgitta Bommarco, Kerstin Bergöö, Lotta Bergman, Cecilia Olsson-Jers, Gunilla Molloy och Annette Ewald. Tack Aia Ursing för bostad och vänskap. Till Anna-Lena Göransson för öl-prat på centralens pub i Malmö och för en osviklig tro på min förmåga, finns inte tack nog.

Utan stöd från min arbetsplats hade mitt forskningsarbete varit omöjligt. Jag vill tacka Linköpings universitet/IBL för tidsmässiga bidrag. På min avdelning finns också mina ständigt stöttande arbetskamrater. Tack Inga-Lill Verneresson för alla skratt, alla goda råd, och läsning av manus i varierande grader av färdighet. Tack Kathrin Hansson, skyddsängeln. Varmt tack till Thomas Svensk för blixtnabb engelsk översättning och tack alla andra, utan den support alla på ”jobbet” gett mig skulle det varit omöjligt. Ett stort tack går också till programledningskollegorna för stödsamtal i avhandlingsskrivandets slutskede.

Många vänner, tillika lärare, har engagerat sig i mitt arbete och varit tvungna att i årtal fått lyssna på en aldrig sinande ström av idéer, insikter och åsikter. Tack Liselotte för att du finns. Tack till Annika för allt promenadsnack, tack Lotta för inspiration till tanken om kreativa läroprocesser i Råsslaskolans bad och bastu.

Sist, mitt liv, mina barn och min man som förstår att allt egentligen bara handlar om att vara människa. Tack Linnéa, Johan och David för livet i en familj.

Denna bok är tillägnad mina föräldrar, Lars och Eugenie Parmenius. De fick aldrig uppleva detta men finns ändå med i allt som gjorts.

Norrköping 29 juli 2008

Kapitel 1. Inledning, bakgrund och syfte

Inledning

Den här avhandlingen handlar om vad elever i en naturvetenskaplig klass och en musikestetisk klass i gymnasiet kan känna, uppleva och reagera på när de skriver uppsatser och andra texter i svenskämnet. Skrivandet beskrivs och analyseras med utgångspunkt från aktörernas muntliga och skriftliga utsagor om skrivande i svenskämnets två obligatoriska kurser.¹

När de elever och lärare som är aktörer i denna avhandling startar sitt arbete höstterminen 2000, har nya reviderade kursplaner i svenska precis sju satts. Dessa inleds med följande ord:

Utbildningen i svenska syftar till att hos eleven stärka den personliga och kulturella identiteten, att utveckla tänkandet, kreativiteten och förmågan till analys och ställningstagande. Den syftar vidare till att bidra till framgång i studierna och förmåga att kommunicera med andra (Skolverket, 2000, *Kursplaner i svenska*).

Kursplanens syften och mål är högt ställda och inte alltid lätta att uppfylla trots att de ingår i en lärares tjänstemannauppdrag. Samtidigt som lärare undervisar och iscensätter aktiviteter för lärande är de också en del av en kultur där traditioner, vanor, normer och maktordningar är etablerade. De har idéer och föreställningar om hur målen ska nås och har utvecklat språkliga aktiviteter som enligt den egna pedagogiska synen skapar möj-

¹ Jag kommer antingen använda begreppet utsaga, uttalande eller yttring för det eleverna yttrar muntligt i intervjuer eller skriftligt i loggböcker. Dessa ord kanske mest associeras med tal men jag har ändå valt dem som begrepp för något som yttrats/nedtecknats både muntligt och skriftligt. I ett vidgat perspektiv på tal som text ser jag således en utsaga som något man både kan säga i skrift och i tal.

ligheter för elevernas kunskapsutveckling. Men ofta kan aktiviteterna vara rutinmässigt utförda utifrån vanemässiga och traditionsenliga och ibland oreflekterade premisser.

Eleverna som å sin sida endast befinner sig i gymnasiet en kortare tid funderar säkert över den undervisning de tar del av, och motsättningar mellan det avsedda lärandet och det upplevda lärandet kan uppstå. Dessa motsättningar, dilemman eller problem är inte alltid synliga för eleverna i direkt undervisning, utan kan komma i dagen först när de lämnar skolan med sitt svenskbetyg och ska ta itu med nästa steg i sitt lärande till ett yrke eller i en ny utbildning.

I denna avhandling görs motsättningar och dilemman som handlar om skrivande synliga genom analys av elevers muntliga och skriftliga uttalanden vilka yttrats och nedtecknats i ett longitudinellt förlopp allteftersom skrivandet i svenskämnet fortskridit. Många yttranden är dessutom gjorda i direkt anslutning till en skrivaktivitet.

Det finns tre elevcitater, hämtade från studien som kommit att fungera som inspiration för mitt avhandlingsarbete. Det ena kommer från Aina som var elev i den naturvetenskapliga klassen. Följande skrev hon i början av sin gymnasietid efter att ha lämnat en skriftlig litteraturredovisning till läraren:

Det blev som det blev och man hoppades på det bästa.²

Orden gjorde intryck på mig för att de gav en bild av skrivandet som en slumpmässig och okontrollerad aktivitet. Jag fick uppfattningen att Aina aldrig riktigt kunde veta om det hon skrivit var tillräckligt bra eller om hon gjort rätt och att hon uttryckte att hon inte kunde rå över situationen. Ainas ord fungerade också som bild över hur elever kan befinna sig testsituationer som de har väldigt liten makt att påverka.

Det andra uttalandet kommer från Ernst som gick det musikestetiska programmet. Han sa i slutet av gymnasietiden:

Jag är så fruktansvärt trött på att gång på gång tvingas sitta i timtal och skriva politiskt korrekt skitsnack på givna ämnen som ingen bryr sig om, allra minst jag själv.³

² HNV1 Aina 27/2-01. Alla elevreferenser är i form av fotnoter i avsikt att göra brödtexten mer läsbar. Hänvisningar till litteratur görs enligt Harvardsystemet.

³ HMuS30 Ernst 27/1-03.

Ernsts uttalande fick mig att fundera över vad det är skolan och svenskämnet kräver av eleverna. Lärare och skolan väljer tema, ämnen och ämnesområden åt eleverna och ger dem uppgiften att inte bara skriva något, utan också att skriva engagerat. Samtidigt visar uttalandet av Ernst att skrivandet kan vara något slags torrsim där innehållet i texterna aldrig når någon annan än läraren.

Det tredje uttalandet kommer från André och lyder:

Jag var ganska nöjd med det jag skrivit men mycket missnöjd med mitt betyg. Jag kommer att få godkänt i slutbetyg på kursen i Svenska B, vilket känns som ett hän.⁴

Precis som människor i allmänhet har ungdomar i skolan känslor. De blir påverkade av lärares handlingar, attityder, kommentarer och betyg. Som pedagogisk aktivitet är skrivandet i skolan mycket komplext och inrymmer faktorer som både påverkar identitet, känsloliv och färdighetsutveckling i en mer teknisk mening. I denna avhandling tas ett brett grepp på svenskämnets skrivande men där fokus ändå sätts på skrivandets villkor och elevernas känslor och uttryck för identitet.

Svenskämnet som social praktik

Utgångspunkten för undersökningen är mitt intresse för svenskämnets skrivande som det konstrueras genom språkliga aktiviteter och social interaktion. Genom en ämnesdidaktisk ansats sätts skrivande, som en del av svenskämnets innehåll, i relation till det ofta självklara och traditionella i fråga om skolans och lärares makt, svenskämnets normer och traditioner och skrivande som socialisationsfaktor.

Ett grundantagande för undersökningen är att interaktion mellan människor bygger på och byggs upp av attityder och handlingar. Individer påverkas av de bilder de uppfattar att andra ger av dem (Cooley 1922, Mead 1976). Lärares attityder till elever och elevtexter har betydelse för hur elever utvecklar sitt skrivande. Känslor formar självbilder (Scheff 1990, Scheff & Starrin 2002, Lindén 2002) och en god självbild avseende skrivande är en förutsättning för en fortsatt positiv skrivutveckling.

⁴ HNV7 André 13/1-03.

En ekologisk syn på skrivande

Marilyn Cooper beskriver i en artikel från 1986 en syn på skrivande som grundar sig på biologins syn på s.k. ekologiska system. Ett ekologiskt system kan definieras som ett samspel mellan de levande organismerna och den miljö de lever i. Systemen ses som föränderliga och dynamiska men också konkreta.

I överförd bemärkelse kan också individers skrivande i en skrivverksamhet utgöra en del av ett ekologiskt system där ett socialt och kulturellt samspel upprätthålls och konstitueras genom handlingar och aktiviteter:

They are structures that can be investigated, described, altered; they are not postulated mental entities, not generalizations. Every individual writer is necessarily involved in these systems: for each writer and each instance of writing one can specify the domain of ideas activated and supplemented, the purposes that stimulated the writing and that resulted from it, the interactions that took place as part of the writing, the cultural norms and textual forms that enabled and resulted from writing. (Cooper 1986:369)

En ekologisk syn på skrivande förutsätter att skrivande inte enbart betraktas som en isolerad kognitiv språkhandling, utan i stället ses som ett pågående samspel mellan individer och deras kulturella omgivning (Cooper 1986, Barton 1994, Smidt 1996b, 2004).⁵

Med denna syn på skrivande, text och kultur, följer både en social och psykologisk dimension. Individen, i skolan, i textskapandet, och överallt annars, är en social varelse, som lär, handlar och verkar i interaktion med andra. Individens jag påverkas också av andras handlingar och den bild andra ger av dem (Cooley 1922, Mead 1976, Vygotsky 1934/1999). Samspelet, interaktionen, mellan individerna byggs upp med hjälp av språkliga symboliska tecken, vilka alla på olika vis påverkar varje individ och dess textskapande (Vygotsky 1934/1999, Leontjev 1981, Kress 1997).

Elevers individuella möte med en skrivverksamhet kan beskrivas som att varje individ bär med sig sin personliga och kulturella historia i

⁵ Smidt (2004:17) hänvisar till Gregory Bateson (1972) *Steps to an ecology of mind* som enligt Smidt (2004) introducerat begreppet ekologiskt system i samband med språk, kultur och mänskliga relationer och handlingar. Även Elmfeldt & Erixon (2007:91) har en diskussion om användandet av begreppen ekologi och ekologiskt system som metafor för samspel och samverkan mellan människor och texter.

lärande. Det kan konkret handla om elevers tolkning av uppsatsämnen och instruktioner och andra redskap för skrivande men också om att förhålla sig till förutsättningar som ges för skrivandet, om olika normer och regler för skrivande t.ex. textnormer, bedömningsnormer och skrivregler inom aktiviteten (Russel 1997, Russel & Yañes 2003). Elever utför således inte endast individuella kognitiva handlingar i ett klassrum relaterat till ett språkligt system. De befinner sig i ett ständigt lärande och både i interaktion med andra texter och kontexter utanför skolan och med skolans texter och kontexter (Säljö 2000). Skrivandet är både dialogiskt och ekologiskt (Smidt 2004). I det perspektiv som är relevant för avhandlingen ses alltså skrivandet som ett kontinuerligt lärande genom språkliga handlingar inbäddade i social och kulturell kontext. Skrivandets sammanhang och kontext skapas och omskapas genom kulturarv, vanor, mönster, maktordningar och individers kulturella och personliga historier (Fairclough 1992, Kress 1989, 1998, Ivanič 1998).

I ett dialogiskt perspektiv ses inte texterna som produceras som isolerade produkter vilka enbart tillkommer i klassrummet som en uppgift för läraren, utan de ingår också i ett samtal där varje elev och elevtext står i dialog med andra tidigare lästa och skrivna texter. Den skrivande gymnasieeleven har tidigare erfarenheter av skrivande och läsning som påverkar både innehållet och formen i deras texter liksom deras attityder till skrivande och text i allmänhet (Bachtin 1952/1997, Dysthe 1996, Smidt 1996a). De texter eleverna skriver i skolan kan heller inte betraktas som enskilda och avskilda produkter lösryckta från sin kontext, utan måste förstås dels i sitt sammanhang, dels i förhållande till elevers liv och sociokulturella bakgrund. Kress (1989) uttrycker detta förhållande av meningsskapande och menar att:

Texts arise in specific social situations and they are constructed with specific purposes by one or more speakers or writers. Meanings find their expression in text –though their origin of meanings are outside the text – and are negotiated (about) in texts, in concrete situations of social exchange. (Kress 1989:18)

Eleverna i skolan och i svenskämnet ska alltså utöver att skriva själva texten förhålla sig till och vara i olika textpraktiker eller – som Kress uttrycker det – i olika ”specifika sociala situationer” som omgärdar skrivarbetet (s.18).

Att studera aktiviteter

I föreliggande undersökning betraktas skrivsituationerna i skolans svenskämne som aktiviteter. Aktiviteterna, som är dynamiska och komplexa, sker alltid i ett sammanhang; i en social, kulturell och historisk kontext (Engeström 1987). Lärare har mål med aktiviteten och eleverna positionerar sig i förhållande till lärarens målsättning och krav (Ongstad 1996, Smidt 1996a, Russel 1997).

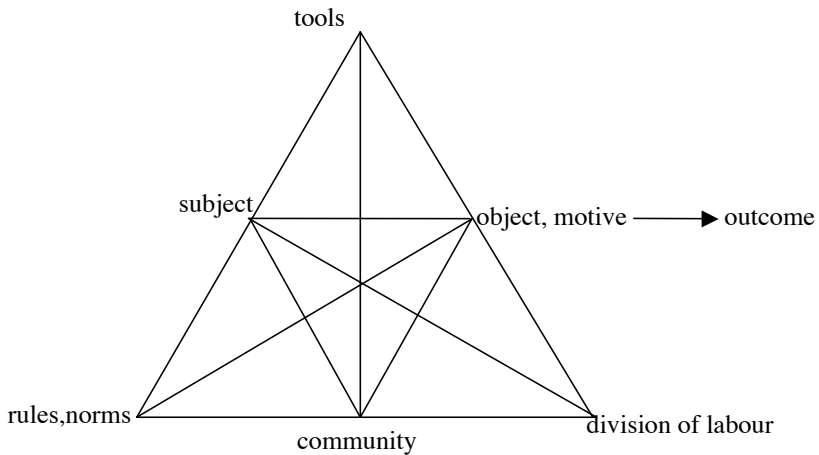
Min förståelse av teorin om lärande inom aktiviteter utgår från D.R. Russel (1997) och hans tolkning av det som kallas aktivitetsteori eller verksamhetsteori (*activity theory*). Denna teori som beskrivits i en modell av Engeström (1987) baseras på Leontjevs (1981) utveckling av Vygotskys (1934/1999) teorier om lärande och social interaktion. Engeström (1987) har utvecklat modellen för att analysera företrädesvis lärande inom aktiviteter i arbetslivet. Russel (1997) har använt modellen för analys av aktiviteter inom främst skola och högre utbildning (se även Russel & Yanes 2003, Bazeran & Russel 2003).

Teorin om lärande inom aktiviteter har sin förankring i en sociokulturell teori om lärande (Engeström 1987, Dysthe 2003:58). Inom denna teori är det centralt att betrakta förhållandet mellan de handlande subjektet, objektet för handlingen och det redskap som medierar handlingen och tänkandet (Leontjev 1981, Engeström 1987, Wertsch 1998). Lärande inom aktiviteter kan inte separeras från de objekt, redskap eller förutsättningar som aktiviteten opererar inom menar Engeström. Allt hänger samman i ett verksamhetssystem eller *activity system* (Engeström 1987, 1993, 2001, Dysthe 2003:60).

[...]AT [*Activity Theory*] view communication and learning as social in origin, and human activity as collective. In these models, we humans (subjects) act together with other humans (subjects) and material tools to change something in our world, the object of our activity. The tools that we use, including writing, mediate our thinking and doing. One such tool, writing (and the action of writing), actively mediates – shapes – both our thinking and our action together, our activity. (Russel & Yañes 2003:335)

Russel (1997) använder sig av följande modell för att beskriva hur en aktivitet är beskaffad. Den bygger helt och hållet på Engeströms (1987) utökade modell av Leontjevs (1981) analysmodell för interaktion inom verksamheter.⁶

Analysmodell över social aktivitet



Med utgångspunkt i Russel (1997) görs följande tolkning av modellen: I en skrivaktivitet finns en uppsättning redskap (*tools*). De kan vara alltifrån papper och penna, datorer eller bänkar, samt instruktioner och uppsatssämnen och bedömningskommentarer. Redskapen kan både vara konkreta och abstrakta. Exempelvis är språket det mest förfinade redskapet i aktiviteten. I de aktiviteter som förekommer i denna undersökning är det i första hand uppsatssämnen och deras instruktioner samt

⁶ Leontjevs (1981) modell är triadisk och beskriver förhållandet mellan subjekt, objekt och redskap samt målet med aktiviteten. I Davydov, Zinchenko, & Talyzina (1983) beskrivs hur hänsyn ständigt måste tas till ömsesidiga samspel och utbyten som sker mellan aktivitetens olika beståndsdelar. Detta samspel kan beskrivas som handling (act).

kriterier för texterna som är redskap i aktiviteten. Denna typ benämns diskursiva redskap eller med Russels ord ”discursive tools” (1997:4). De är speciella och unika för sammanhanget och är de redskap som på olika sätt används för att nå fram till själva objektet eller motivet för aktiviteten. I min analys av skrivaktiviteter fungerar dock uppsatskriterier eller uppsatsämnets krav inte enbart som redskap utan utgör också normer och regler för aktiviteten. Med det menas att uppsatsämnet och kraven i uppsatsämnet är redskap för en elev att producera en text samtidigt som kraven på texten också fungerar som normer eller regler för hur handlingen i aktiviteten ska utföras.

De handlande subjekten kan utgöras av individer, grupper eller i vissa fall hela institutioner. I föreliggande undersökning är det elever som individer, i vissa fall som kollektiv, som är subjekt. Även läraren är subjekt även om han eller hon inte är det utförande subjektet. Inom andra verksamheter än just skolan kan förhållandet mellan subjekten och det som i modellen kallas arbetsdelning (*division of labour*) vara komplicerat och en viktig faktor att analysera och förstå. I skolans värld är det inte lika komplicerat och i denna undersökning är det egentligen mycket enkelt; läraren ger uppgiften, eleverna utför den. I relationen mellan subjekten har läraren mer makt än eleverna och är den som iscensätter, övervakar och bedömer aktiviteten.

Inom aktivitetsteorin som även inom andra sociokulturella teorier om interaktion och lärande ses lärande uppstå i en specifik social praktik (*community*), en form av diskursgemenskap (Swales 1990, Fairclough 1992) där vissa förutsättningar råder.⁷ Det finns regler (*rules*) och normer (*norms*), både officiella och inofficiella, implicita och explicita eller oformulerade. Några regler och normer rör förväntningar och konventioner för skrivande. Reglerna och normerna kan vara av både kulturell, språklig och innehållsmässig art (Ivanič 1998, Russel & Yañes 2003). En sådan sak som t.ex. elevens val av ämne för skrivande är kulturellt laddat och innehåller normer och värderingar som inte alltid är synliga och uttalade (Ongstad 1996). Det kan också förhålla sig så att ett visst val av ämnesinnehåll kan uppfattas ha kulturellt högre status inom vissa skrivverk-

⁷ Se även Lave & Wenger (1991:35) *social practice* “In our view, learning is not merely situated in practice – as if it were some independently reifiable process that just happened to be located somewhere; learning is an integral part of generative social practice in the lived-in world”.

samheter. Att skriva om religiösa konflikter inom världspolitiken eller analysera hämndmotivet i Shakespeares drama *Hamlet*, kan anses vara kulturellt mer gångbart än att redogöra för hur man sköter sin häst eller spelar ishockey (Berge 2002). Kulturella faktorer omfattar också grad av vuxenhet, mognadsgrad, habitus, kulturellt kapital och social status (Broady 1998:440). Även språkanvändning inrymmer ett komplex av normer, regler och kulturella faktorer (Teleman 1991).

Engeströms modell tar inte upp förutsättningarna och villkoren för aktiviteten. Istället beskriver han det som att varje aktivitet är relaterad till och ska förstås i förhållande till sin kontext och sitt historiska sammanhang (Engeström 1987, 1993). Jag tolkar det således som att förutsättningarna är en del av helheten och utgörs av de faktorer som sätter ramarna. Tidsvillkor, rumsliga villkor, vanor och traderade föreställningar kan vara exempel på sådana förutsättningar. Förutsättningarna eller villkoren korresponderar också med varje enskild beståndsdel i aktiviteten. Exempelvis kan uppsatsämnet fungera som redskap på olika sätt beroende på om det får förberedas eller inte. Om eleverna får skriva sina uppgifter hemma eller i skolan innebär också olika förutsättningar. Förutsättningarna påverkar på så sätt det diskursiva redskapet *uppsatsämne*.

Slutligen skapar en aktivitet mening, lärande (*outcome*). Jag betraktar begreppet *outcome* som mer än enbart ett konkret resultat i form av en produkt, en vinst eller något liknande. Jag ser precis som Russel (1997) *outcome* i ett vidgat perspektiv, som att det uppstår ett lärande eller meningsskapande som resultat. Individer som genomför en skrivaktivitet inom svenskämnet förändras i ett eller annat avseende efter avslutad aktivitet.

Den ovan beskrivna modellen fungerar i föreliggande undersökning som en lins genom vilken jag betraktar svenskämnets skrivaktiviteter. Russel & Yañes (2003) beskriver det som att modellen kan fungera som:

[...] a theoretical tool, a heuristic lens, for viewing complex activity. It doesn't give us neat answers, it gives us useful questions (Russel & Yañes 2003:338).

Används modellen som en lins genom vilken man betraktar en aktivitet i sin kontext, ger den möjlighet till att identifiera motsättningar och spänningsfält mellan beståndsdelarna i aktiviteten.

När Russel (1997) granskar skrivaktiviteter använder han sig av aktivitets-teori med ett genreanalytiskt perspektiv. Det innebär att han betonar att aktiviteten i sig är en genre. Konkret innebär det att t.ex. skrivandet av en historisk essä inom en akademisk kurs i historia både är en aktivitet och en specifik genre i sitt sammanhang. Att utföra en skriftligt aktivitet särskilt inom skola eller akademi är enligt Russel (1997) att insocialiseras i en genre (även Freedman 1994, Ivanič 1998). Detta förhållande blir tydligt när studenter i början av sina studier skriver forskningsrapporter eller akademiska uppsatser (Russel & Yañes 2003:331). Russel koncentrerar sig på vilka motsättningar som uppstår i studenters möte med en ny skrivaktivitet. Bland annat upptäcker han varför studenter kan känna alienation eller främmandskap inför det akademiska diskursiva skrivandet.⁸

Den viktigaste analysingången för mig har utifrån modellen varit att se varje skrivaktivitet i svenskämnet som bestående av (a) uppgiften som den ges genom uppsatsämnet och dess instruktion (*tools*), (b) själva skrivandet (*object/motive*) som sker inom ett specifikt sammanhang i klassrummet (*community*) och slutligen (c) den bedömning texten ges efteråt (*subject, tools, rules and norms*) samt hur eleven förhåller sig till den bedömda och kommenterade texten (*subject, object, outcome*). Med andra ord belyser jag skrivaktiviteterna i svenskämnet utifrån idén att skrivaktiviteten innehåller relationer mellan beståndsdelarna som har betydelse för helheten. Genom att analysera förhållandet mellan aktiviteternas olika delar kan jag upptäcka motsättningar, spänningsfält och dilemman.

Interaktion och skrivande

Centralt för ett sociokulturellt perspektiv på lärande är teorin om att lärande sker i interaktion och kommunikation med andra (Vygotsky 1934/1999). Nystrand (1997:90) talar med en dialogisk syn på lärande om ”shared negotiation of meaning” då lärare bygger upp en miljö för samtal, samklang och ömsesidigt utbyte av kunskap. En av förutsättningarna för det dialogiska lärandet är att det i klassrummet skapas en miljö

⁸ Att studenter inom högskola kan vara främmande inför nya skrivsätt och diskursiva genrer har beskrivits av Ivanič (1998) och Russel & Yañes (2003). I Sverige av Blåsjö (2004) och Ask (2007). Hultman (1989, 1991) har beskrivit fenomenet när det gäller skrivande i gymnasiet, även Smidt (1996a), Berge (1988, 2002), Ongstad (1996).

av respekt. Lärarens attityder, värderingar och kunskapssyn är avgörande för miljön (Stensmo 1994). När det gäller skrivande handlar det om samstämmighet, tydlighet och respekt för elevers skrivna ord (Nystrand 1989, 1997).

Jonas Aspelin (1999b) gör i sin avhandling *Klassrummets mikrovärld* en analys av hur lärare och elever interagerar med varandra under lektioner. Han gör s.k. mikrostudier där han studerar aktörernas samspel med ord och gester. Han utgår från en föreställning om ”att detaljer i social interaktion säger något viktigt om relationerna i fråga och om lärare- elevrelationen i vidare mening” (Aspelin 1999b:33). Aspelins mål är att genom de små, ibland nästan mikroskopiska interaktionsdelarna, kunna förstå dem och placera in dem i en helhet. Han menar också att skolan och dess olika institutionella kontexter kan förstås ”utifrån iakttagelser av mikrovärlden, snarare än tvärtom” (s.33).

Inspirerad av Aspelins analyser av vad ord, gester, mimik etc. kan säga om relationen mellan lärare och elever, ville jag undersöka om inte skrivna ord, kommentarer, och uttalanden om skrivande kan betraktas som tecken på hur samspelet och interaktionen kring texter kan gestalta sig och därmed också säga något om hur elever uppfattar interaktionen med läraren via deras texter.

Den lins genom vilken jag betraktar interaktionen och kommunikationen mellan lärare och elever när det gäller respons och bedömning av elevernas texter, bygger på den analysmodell som Scheff (1990) och Aspelin (1999a,b) använt sig av när det gäller mikrostudier av relationer. Scheff bygger sin metod på teorier som utvecklats av främst psykologen Helen Lewis (1971) och språkpsykologerna Luis Gottschalk och Goldine Gleser (1969). Teorierna om Scheffs (1990) och Aspelins (1999a,b) interaktionsanalys utvecklas i kapitel sju.

Syfte och forskningsfrågor

Mot bakgrund av ovanstående är avhandlingens övergripande syfte att belysa hur elever hanterar olika skrivaktiviteter i gymnasiets svenskämne samt klarlägga hur villkoren för skrivandet återverkar på elevers självbild avseende skrivande.

Mer begränsat ska detta studeras genom att dels analysera och beskriva hur elever i gymnasiet hanterar handlingar, krav och förväntningar

inom skrivaktiviteter i svenskämnet under en period som avser de två obligatoriska svenskkurserna i gymnasiet, dels analysera och beskriva vilka konsekvenser skrivandet i gymnasiets svenskämne får för elevernas syn på sitt eget skrivande. För att genomföra detta har undersökningen koncentrerats till följande huvudområden med tillhörande frågeställningar:

- **Uppsatsämnen och instruktioner.** Hur ser uppsatsämnen och instruktioner ut? Hur uppfattas de av eleverna? Vilka konsekvenser får elevernas tolkning och förståelse av uppsatsämnet för deras skrivande?
- **Skrivandets villkor.** Vilka ramar sätter skolan för skrivandet enligt eleverna? Hur ser sambandet ut mellan villkoren för skolans skrivande, elevens skrivutveckling och utveckling av ett skrivarjag?
- **Att bli bedömd.** Hur reagerar eleverna på lärarnas kommentarer, bedömningar och betygsättning? Hur påverkas deras syn på skrivande av kommentarer, bedömningar och betygsättning? Skapar skolan genom sin bedömningskultur olika självbilder vad avser skrivande?

Disposition

I kapitel 2 följer en teoretisk forskningsbakgrund och en redogörelse för de centrala begrepp som har varit utgångspunkten för analys och tolkning av empirin. Därefter redovisas i kapitel 3 de metodologiska val som gjorts samt en redogörelse för materialinsamling och arbetsfaserna avseende deskription och analys och tolkning. I kapitel 4 ges en beskrivning av avhandlingens aktörer och skrivandets sammanhang.

Avhandlingens undersökningsdel är disponerad efter hur en skrivaktivitet vanligen läggs upp. Jag tänker mig, som tidigare sagts, skrivaktiviteten som innehållande (1) uppsatsämnet och instruktionen, (2) själva skrivandet under vissa förutsättningar, (3) bedömning och betyg på texterna samt (4) reaktioner på själva skrivandet. I kapitel 5 avhandlas således elevers möte med uppsatsämnet. Där analyseras hur eleverna hantarer uppsatsämnen och instruktioner. Kapitel 6 avhandlar elevers uppfatt-

ningar om villkor, såsom tid, effekter av tidspress och lärare och elevers hantering av tid. Kapitel 7 behandlar elevers uppfattningar om bedömning och betygsättning, vilka känslor det skapar samt hur dessa villkor påverkar elevers självbild. Kapitel 8 slutligen, tar upp elevernas syn på vad skrivundervisning i gymnasiet är och hur undervisningen kunde vara annorlunda. Varje empiriskt kapitel utom kapitel 8 inleds med en teoretisk översikt eller begreppsgenomgång, samt i kap 7 även en beskrivning av den metod som använts i analys och tolkning. Kapitel 8 skiljer sig från de övriga kapitlen genom att det dels gör återkopplingar till de föregående kapitlen, dels för att kapitlet pekar framåt mot slutdiskussionen. Tanken med framställningen är att den ska tjäna som en bro mellan resultatredovisning och slutdiskussion. Anledningen till detta är att materialet i form av elevernas skriftliga utsagor och samtal inrymmer deras eget skrivdidaktiska och/eller ämnesdidaktiska förhållningssätt. Genom att sätta ljuset på dessa utsagor kan alternativ och möjligheter i gymnasiets svenskämne ytterligare belysas.

Avhandlingen avslutas med en ämnesdidaktisk diskussion om skrivande i gymnasiet.

Kapitel 2. Teoretiska perspektiv på skrivande

Skolskrivande framför allt i svenskämnet är en mångfacetterad verksamhet som ofta kan vara problematisk. Det rör sig om i det närmaste klassiska didaktiska problem som skrivandet i skolan och framför allt skrivande inom svenskämnet har haft att brottas med under många år.

Jag lägger här fram teoretiska perspektiv som är centrala både som bakgrund till min undersökning och som grund för min förståelse av de undersökta skrivverksamheterna. Begreppen inkulturation, diskursgemenskap, genre och textsyn utreds. Trots att begreppet genre, som vetenskapligt och teoretiskt begrepp är komplicerat ser jag det som nödvändigt att både utreda och använda det för att kunna tala om den verksamhet som undersöks. Övriga för mig centrala begrepp än de ovan nämnda, presenteras i de teoretiska avsnitt som föregår de empiriska kapitlen.

En skrivdidaktisk bakgrund

Forskningen om skrivande är rik och omfattande och sträcker sig långt tillbaka i tiden. Den är också sprungen ur många olika paradig och teoretiska förståelsehorisonter.⁹ George Hillocks (1995) som kan ses som nestor i amerikansk skrivforskning, har beskrivit utvecklingen som en kamp mellan paradig och teorier, mellan kvantitativ språkforskning och kvalitativa klassrumsstudier och mellan kognitiva och socialinteraktionistiska perspektiv. Det är enligt Hillocks (1995) av mindre betydelse vilka metoder som används, det är frågorna som ställs som är de mest väsentliga. Att integrera olika teorier och perspektiv är enligt Hillocks

⁹ Se Bläsjö (2006) för forskningsöversikt över de senaste årens skrivteorier och skrivforskning i skolsammanhang.

(1995) utvecklande för förståelsen av vad som händer i ett klassrum avseende språk och skrivande (s.39).

Det är omöjligt att kortfattat redogöra för och ta ställning till den mångfald av teorier och forskningsresultat som skrivforskningsfältet utgörs av, därför väljer jag att som bakgrund att redogöra för några skolperspektiv på skrivande som har betydelse för denna undersökning.

Elevers skolskrivande

Flera avhandlingar inom svenska med didaktisk inriktning har de senaste åren uppmärksammat skrivande som en betydelsefull del av en helhet i svenskämnet där skrivande hanteras och ses, som aktiva och kommunikativa redskap i språkburet lärande, i motsats till instrumentalism och färdighetsinriktad skrivträning.

I Bommarco (2006) presenteras skrivande i gymnasiet som en central aktivitet i samband med litteraturläsning, s.k. läsloggskrivande. Läsloggskrivande innebär att elever kan göra reflektioner kring läsning och i samband med detta skapa en intern dialog med det lästa. I linje med Nystrand (1997) ser Bommarco läsloggskrivande som en handling med högre grad av autenticitet än det formella skrivandet eftersom ”det ger eleverna möjlighet att pröva, associera, ställa tentativa frågor och skriva om det som är angeläget för dem” (Bommarco 2006:209).

Även Molloy (2002) ser skrivande som en möjlighet till autentisk kommunikation där skrivhandlingen är en del av ett pågående samtal i samband med litteraturläsning. Svenskämnet som det beskrivs av Molloy (2002) lyckas inte till fullo utnyttja den potential som finns i litteraturen för att skapa det samtal som kan vara av vikt för elevers identitet, frigörelse och utveckling av demokratiska och empatiska förmågor. Molloy föreslår att ”eleverna kan, med lärarens hjälp, föras tillbaka till den skönlitterära texten för att utveckla sina argument och denna process underlättas om eleverna har skrivit om sin transaktion med texten” (s.327). Molloy ser via sin undersökning hur betydelsefullt det är att läsning kopplas till skrivande och att elevernas texter även används för samtal i flerstämmig dialog.¹⁰

Skrivande är en naturlig del av verksamheten för elever i årskurs F-3 i Jönsson (2007). Skrivande, läsning, samtal och dialog ses som nödvän-

¹⁰ Även Molloy (1996, 2003, 2007).

diga faktorer för elevers språkutveckling och lärande. Skrivande är ett led i skapande av gemensamma stödstrukturer för lärande enligt Jönsson (2007:238).

Bergman (2007) gör en genomlysning av svenskämnet och lärarens svenskämneskonceptioner. Hon iakttar bland annat att elever på de teoretiska programmen har en positiv inställning till färdighetsträning i samband med formellt diskursivt skrivande och menar att de elever som är inriktade på högskolestudier tenderar att se färdighetsinriktad skrivträning som angelägen och viktig för framtiden. Deras inställning är pragmatisk och nyttoinriktad. De elever som går NV-programmet riktar dock kritik mot de styrda skrivuppgifterna som innebär att ”utrymmet för elevernas egna tankar och personliga skapande reduceras” (s.170). Eleverna i den undersökta NV-klassen ser det kreativa skrivandet som positivt och ser det reproducerande skrivandet som negativt. Bergman (2007) riktar kritik mot det splittrade och fragmentiserade svenskämnet i gymnasiet och föreslår att svenskämnet ska ses som en helhet där skrivandet är ett av flera redskap eleverna ska erövra för att förstå sig själva, göra världen begriplig, och kunna formulera rationella och kunniga omdömen om omvärlden.

Göransson (2004) undersöker språkburet lärande i eftergymnasial yrkesutbildning där problembaserat lärande (PBL) användes som metod. Det skrivande som i problembaserat lärande ofta betyder faktareproducing och avskrift av abstrakta och svårtolkade texter befanns meningslöst. Kunskaper i denna form skrivande var inte relaterad till studerandes förmåga att skriva, enligt Göransson, utan de studerande var i stället tveksamma inför sättet att lära genom att reproducera och återupprepa fakta enbart för sakens egens skull (s.154). Skrivande fanns inte till för kommunikation utan för reproduktion och uppgiftslösning. Man skrev texter för att man var tvungen, inte för att meddela sig.

De bilder som ges av hur elever ser på skrivande och som förmedlats i några av de senaste årens studier i svenska med didaktisk inriktning visar att frågan om skrivande som kommunikation och kreativitet i motsats till reproduktion och instrumentalism alltid är lika angelägen att både granska och diskutera. Inom svenskämnesdidaktisk forskning har denna problematik varit i konstant belysning i mer än trettio år.

Kommunikativa aspekter på skolskrivande

Margareta Westman (1980) problematiserar i artikeln ”Om textnormer i skolan” frågan om skrivandets funktion och betonar aspekter av skrivande i skolan som fortfarande kan anses vara centrala. Genom att diskutera frågan om texttyper i skolan och hur man lär sig dem, berörs också den textuella och normativa sidan av skrivandet. Westman hävdar: ”att just den utredande uppsatsens texttyp har ansetts som särskilt värdefull i skolans skrivträning kan hänga ihop med att den är bedömningsbar just som form” (Westman 1980:190). Hon skriver:

Eftersom vi i skolan har velat eller känt oss tvungna att bedöma språkförmågan isolerat, alltså bortsett från vad texten handlar om, så har skolan utvecklat en egen texttyp, vars betydelse bärs av själva språkbehandlingen, av syftet att visa att man kan behandla språket. Att skriva uppsats kan därför ses som en rent social språkhandling, om än speciell, men knappast som en handling där man utnyttjar språkets representativa funktion, alltså för att meddela något, vilket ju annars är normalt när man skriver en text.
(Westman 1980:109)

Westman (1980), även Teleman (1979) menar som också Berge (1988) att innehållet i en utredande (argumenterande) uppsats, endast fungerar som ett nödvändigt innehåll till formen. Det är sällan så att en elev skriver en text för att meddela sig med en lärare eller berätta något för den som han eller hon inte redan vet. Meddelelsefunktionen i skoluppsatser är med andra ord satt ur spel. Uppsatsskrivandet betraktas ofta enbart som skoluppgifter som ska lösas.

Både Westman (1980) och Teleman (1979,1991) föreslår istället att skrivande borde ingå i större sammanhang som en del av en språkhandling, där elevers texter används till något. Texterna ska erkännas ett värde för eleven själv och inte enbart för läraren. Detta skulle enligt Teleman skapa möjlighet för språkutveckling och meningsskapande. ”Bara om texten ska användas till något, kan det ställas rationella krav på det skrivna: läslighet, läsbarhet, effektivitet. Bra strategier blir nödvändiga, korrekthet ett plus” (Teleman 1991:21). Den kommunikativa sidan av skrivandet av själva texten och problemet med adressivitet, alltså till vem texten riktar sig, är således välkänt och har i skolsammanhang renderat olika typer av lösningar.

Funktionellt skrivande, skrivprocess och fiktiv kontext

En lösning har varit att organisera funktionella sammanhang för skrivandet som projektarbete och tematisk undervisning, där skrivande ses som ett naturligt led i kunskapssökande och presentation. Denna teori om skrivande kommer tydligast till uttryck i *Språk, litteratur och projektundervisning* av Olle Holmberg och Lars-Göran Malmgren (1979). Bokens idé kan sägas representera ett banbrytande förhållningssätt till svenskämnet och skrivande och representerar samtidigt realiseringar av och didaktiska teorier om litteratur och språk som utvecklats i Pedagogiska Gruppen.¹¹ Den bärande idén var att bryta mot det formella färdighetsinriktade svenskämnet med grammatikövningar och färdighetsinriktad läsförståelse. Holmberg & Malmgren menar att ”ett splittrat och abstrakt färdighetsämne blir en helhet där språket tränas i meningsfulla sammanhang” (s.36) och där litteratur och språk intergreras och förankras i verkliga konkreta situationer och sammanhang. All undervisning om språk och litteratur bör vara förankrad i elevers erfarenhetsvärld och utvecklas genom elevers nyfikenhet och engagemang i omvärlden. Den funktionella aspekten av skrivande lyfts då fram eftersom elevernas skrivna texter används för realistiska kommunikationssituationer. Holmberg & Malmgren (1979) menar att ”ju mer realistisk den [kommunikationssituationen] är, ju mindre den liknar en vanlig skolredovisning och ju mer angeläget det är att uttrycka ett innehåll, desto större beredskap också för formellt arbete kan man räkna med” (s.45).

Projektarbete och tematiskt arbete för att skapa realistiska kommunikativa, funktionella skrivsituationer är enbart ett av flera sätt att ta itu med problemen med adressivitet och svårigheten med att i skolan skriva för naturliga mottagare. Ett annat utgår från det som kallas ”skrivprocessen” eller processororienterat skrivande (Strömkvist 1988).¹² I korthet går

¹¹ Pedagogiska Gruppen var en studiegrupp vid institutionen för litteraturvetenskap i Lund som under framför allt 70 - och 80-talet i seminarieförm och genom ett flertal publikationer, verkade för en förändring av Svenskämnet. Under mina studier vid lärarutbildningen i Malmö 1980, blev Pedagogiska Gruppens didaktiska teorier om svenskämnets innehåll och genomförande en stor inspirationskälla för min syn på svenskundervisning. För utförlig historik om Pedagogiska Gruppen och dess betydelse för dagens didaktiska diskussion hänvisas till Bergöö (2005).

¹² Skrivprocessen eller processororienterat skrivande var inledningsvis ett förhållningssätt till skrivande, och ett idémässigt resultat av Dartmouthkonferensen 1966. Det är sprunget ur en beskrivning av lärande inom språk och litteratur kallad personal growth (erfarenhetsbaserat lärande eller personlig växt-modell). Processororienterat

processororienterad skrivpedagogik ut på att de texter som skrivs i skolan ska vara resultatet av en inre och yttre process och en vilja hos eleven att uttrycka något om något. Man ska lära sig skriva genom att skriva, få respons på sina texter och bearbeta dem i en förståelse för textens kommunikativa aspekt. Skrivandet ska enligt förespråkare för det processororienterade skrivandet vara erfarenhetsbaserat och ha mottagare. Lärarens uppgift ska vara att hjälpa eleverna att bli personligt involverade i sitt skrivande samt skapa förutsättningar för eleverna att vilja skriva (Strömquist 1988, McCormick-Calkins 1995). Lösningen på kommunikationsproblematiken ligger i att skapa förutsättningar för en elevs egen vilja att kommunicera genom skrift. Samtidigt ges förutsättningar i klassrummet genom arbete i responsgrupper för att texten ska ha naturliga mottagare och för att öka elevers mottagarmedvetenhet (Hoel 1995, 2001).

Den förebild som ligger till grund för det processororienterade skrivandet är den naturliga skrivsituationen, där en individ skriver en text för att han eller hon verkligen har något att säga och får hjälp på vägen för att utveckla och förbättra texten på olika nivåer. Genom att öka mottagarmedvetenheten hos eleverna kan de få en förståelse för den funktionella sidan av det formella, precis som Teleman (1979,1991) föreslår.

Problemet med adressivitet, den funktionella aspekten av skrivande och elevers förmåga till mottagarmedvetenhet har synliggjorts i uppgifterna i nationella provet i svenska för gymnasiet. Genom att eleverna ska föreställa sig vara i en annan kontext och rikta sin text till en okänd fiktiv mottagare ska de få en ökad förståelse för mottagaren och därigenom få en känsla för skrivandets funktion. Enligt Hultman (1991) är idén om att lägga in inslag av funktionellt skrivande i nationella provet sprunget ur en förändringsvilja hos 70-talets konstruktörer av det centrala provet. Det fanns en integrations- och processtanke bakom uppgifterna genom att det material eleverna fick tillgång till, i form ett häfte med stimulanstexter av olika slag, skulle tvinga dem att arbeta med hela processen. Hultman menar att de centrala proven och dess skrivanvisningar blev ett verktyg för förändring av skrivandet i gymnasiet (Hultman 1991).

skrivande fick uppmärksamhet i Norden via ett projekt som kom att kallas Bay-Water Area Writing project genomfört av Mary K Healy. En implementering i Sverige via fortbildningsinsatser framför allt för grundskolans lärare, skedde under 80-talet. Svenska arbeten i fortbildningssammanhang är Siv Strömquist (1988), Britt-Marie Arkhammar (1988).

För gymnasiet del har centrala proven i svenska från 1968 och framåt och de nya nationella proven från 1996 och framåt förmodligen fungerat som den starkast styrande faktorn för utformningen av skrivundervisningen i gymnasiet. Som konsekvens av Hultmans resonemang finns det sannolikt fog för att anta att den syn på funktionellt skrivande som återspeglas i uppgifterna i det nationella provet även idag kan betraktas som styrande för gymnasiet skrivundervisning.¹³

Kommunikationsproblematik

Trots de ambitioner som funnits kring den kommunikativa aspekten av skrivande har skolan och svenskämnet inte lyckats lösa problemet med adressivitet och mottagarorientering. En del menar att den fiktiva kommunikations- och mottagarmedvetenhet som krävs i nationella provet i svenska för gymnasiet skapar mer problem än den löser. Berge (1988) menar att det kan skapa en i det närmaste schizofren situation för eleven:

Eleven er tvunget til å følge skolens situasjonsregler i sine skriftlige besvarelser. [...] Å forutsette at eleven samtidig skal tilfredsstillle reglene i artiumstiletikken og skrive mottakerbevisst, kan føre eleven inn i en slags ”schizofreni”. (Berge 1888:65)

Visserligen kan förmåga att tänka sig in i andra situationer och ta hänsyn till tänkta mottagare vara ett bevis på en utvecklad kommunikativ kompetens, menar Berge (1988), men samtidigt blir förmågan till mottagarmedvetenhet och förmågan att tänka sig in i situationen försvagad om läraren har en roll som examinator. Då utgörs situationskontexten egentligen av att skriva den text som läraren kan bedöma med ett bra betyg och inte av att skriva till en tänkt mottagare.

Elevers skrivförmåga

De finns ytterligare ett angeläget problem med skrivande i svenskämnet i skolan, nämligen hur lärare men även skolan och samhället ser på elevers *förmåga* att konstruera professionella texter i utredande eller argumenterande genrer. Problemet har sin grund i det som Ellen Krogh (2000), när

¹³ Se även Löfkvist (1988b), Björk & Blomstrand (1999) samt Bergman-Claesson (2003).

det gäller danskämnet, benämnt som *diskursen om det kulturella förfallet och den nödvändiga restaureringen*. Hon skriver:

I diskursen om förfald og den nødvendige restaurering er eleverne fagets væsentligste problem. De er bare af det kulturelle förfald gennem deres mangler mht. skrivkompetence, kulturell og historisk viden, forhold til den gode litteratur –og hele deres medie –og nuorienterede kultur. Eleverna er roden til truslen mod fagets position. (Krogh 2000:339)

Ellen Krogh (2000) menar att skolan har problem med elevernas alltmer bristande förmåga att skriva. Det är enligt Krogh (2000) elevernas skrivproblem som stått i fokus, snarare än skolans problem med att lyckas få elever att utveckla skrivandet. Att söka svar på hur det förhåller sig med elevers skrivförmåga, har länge varit ett huvudfråga för skrivforskningen.

Den grammatiskt textinriktade skrivforskningen har riktat in sig på att undersöka hur elevers skrivförmåga tar sig uttryck i skoltexter av olika slag. Denna forskning utnyttjar kvantitativa mätmetoder och granskar språkliga och textuella enheter i elevers texter. Hultman & Westmans klassiska undersökning från 1977 och Nyströms (2000) undersökning av elevtexter visar med hjälp av analys av bl.a ordvariationsindex (OVIX), referensbindningar, ordlängd och uppsatsens antal ord hur elever hantarer och klarar av att skriva texter i olika genrer. De upptäckte bland annat att svaga skribenters texter uppvisar brister på flera olika språkliga nivåer. De starka skribenterna utmärker sig med större språklig variation och högre språklig koncentration. Gymnasieelever äger överlag inte samma förmåga som tränade skribenter att skikta språket (Hultman & Westman 1977). De behöver fler ord och längre och svårare meningar för att få fram det de vill ha sagt. Nyström (2000:235) ser vissa skillnader mellan elever på olika gymnasieprogram. Det som är tydligt är att elever på teoretiska program skriver längre texter med större ordvariation än elever på yrkesförberedande program, särskilt i en provsituation.

Kent Larsson (1984) gör en noggrann kartläggning av elevers skrivförmåga i framför allt grundskolans senare år och gymnasiet och kommer i huvudsak fram till liknande slutsatser som både Hultman & Westman (1977) och senare Nyström (2000). Han gör iakttagelser om skriftspråket och skriftspråksutveckling avseende kön, ålder och social status och konstaterar att det finns stora skillnader i skrivförmåga särskilt när det gäller social bakgrund. Han betonar att resultaten av hans forskning måste användas till att utveckla och förstärka skrivundervisningen i sko-

lan och pekar fram emot det processorienterade och erfarenhetsbaserade skrivandet som grund för skrivutveckling. ”Skriv mer! Skriv längre, skriv egentexter” och ”bearbeta erfarenheterna i ett skrivande där fabulerandet och reflekterandet står högt i kurs”, menar Larsson (1984:375).

Larsson (1984:137ff) undersöker inte bedömning av elevtexter i förhållande till elevers skrivförmåga men konstaterar ändå att bedömning är en subjektiv handling utifrån lärares föreställningar och förväntningar på kvalitet. ”Textkvalitet är ett begrepp med psykologisk relevans, vilken manifesteras i en mottagarreaktion och med förutsättningar i form av en bestämd språksituation i en bestämd språkgemenskap”, menar han och konstaterar ändå att dessa faktorer har betydelse för elevers textproducerande förmåga (s. 138).

Östlund-Stjärnegårdh (2002b) visar hur grammatiska, textgrammatiska och lingvistiska förhållanden i gymnasietexter korreleras i förhållande till betygsättning av elevtexter. Därmed mäts texters kvalitet i ett visst avseende. Kvalitet i elevtexter och skrivförmåga hos elever ställs inte i Östlundh-Stjärnegårdhs undersökning samman med förväntningar hos läsare och socialt etablerade normer för interaktion.

Genom användning av den systemiskt funktionella lingvistikens metoder har Jenny Wiksten-Folkeryd (2006) granskat elevtexter från grundskolan och gymnasiet.¹⁴ Hon har genom SFL-analys av vissa ords funktioner i texterna kunnat se hur elever bl.a. använder värderingsord. Wiksten-Folkeryd talar inte om texters kvalitet utan om elevers textrörlighet, och ser bland annat en överensstämmelse mellan ett högt antal värderingsord och hög textrörlighet.

De samband som finns mellan de undersökningar som beskrivits är att de å ena sidan beskriver *hur* elever skriver, vilket till exempel kan ge lärare kunskap om vilken inriktning arbetet med att utveckla elevers skrivande skulle kunna ha.¹⁵ Men å andra sidan synliggörs också vad som kan sägas om texters olika kvaliteter. Resultaten av mätningarna och

¹⁴ SFL (Systemic Functional Linguistics) utvecklades av Halliday (1978) och ligger till grund för de metoder och perspektiv som används av den s.k. australiensiska geneskolan eller Sydneyskolan och som utvecklar teorier om text och skrivande i skola och utbildningssammanhang. Översikt av Hallidays funktionella grammatik ges i Maagerø (1999).

¹⁵ Nyström (2001) har i skriften *Hur hänger det ihop* använt sin forskning för att visa hur elever använder sig av referensbindning och texbindning. Texterna fungerar som exempel för t.ex lärare över hur elevers texter kan analyseras och utvecklas.

kunskapen om hur elever använder språket i enskilda texter kan då användas som betygs- och bedömningskriterier för elevtexter något som i alla avseenden reducerar användningsområdet av denna forskning.

Ett perspektiv på skrivande och elevers skrivförmåga som de senaste åren är starkt rotad är förmedlad via angloamerikansk skrivforskning. Mycket kortfattat innebär resultaten att språklig och textmässig utveckling och medvetenhet automatiskt sker genom s.k. mängdträning, inkulturation och socialisation in i språkliga sammanhang (Freedman, t.ex. 1994). Freedmans i det närmaste klassiska och ofta citerade undersökningar visar bland annat att jurister insocialiseras eller inkultureras i den rådande textkulturen via ett regelbundet möte med juridikens texter. Samtidigt skriver de studerande regelbundet texter, som blir bättre och mer effektiva utan att explicit skrivundervisning behövs. De erövrar enligt Freedman (1994) en form av tyst kunskap via social interaktion och deltagande i de sociala situationer där genren är giltig. Enligt Freedman är det i princip omöjligt att genom explicit skrivundervisning lära sig en genre eller ett skrivsätt som inte naturligt existerar i den aktuella situationskontexten.

Nationella provets mål att testa elevernas genrekunskap och skrivförmåga genom att i provet kräva texter i explicita genrer som artiklar, krönikor, manus, debattinlägg etc. har i många avseenden trots höga ambitioner, fått komma på skam. Genremässigt skapas inte texter som kan fungera i den kontext som de är avsedda för (Nyström 2000). Elever skriver sina uppsatser för att de är uppgifter som ska lösas, inte för att de är engagerade i den situation som anges som (fiktiv) kontext. Texterna som skrivs i t.ex. det nationella provets skriftliga del är trots de kommunikativa anspråk som ställs i uppgiften, oftast ”uppsatsen Uppsats” som Hultman (1991:120) uttrycker det. Nyströms (2000, 2003) men även Hedeboes (2004) studier bidrar med kunskapen om att skolelevers metakunskaper om text är låg, trots en myckenhet i skrivande, och att skrivandet i svenskämnet inte uppmuntrar till ökad textmedvetenhet. Elever skriver alltså en mängd texter och ”tränar genre” ofta utan att riktigt veta hur de gör det och varför. Det finns också, ofta oroväckande, stora skillnader mellan olika elevers förmåga att skriva. Enligt Nyström (2000) är skrivutvecklingen låg eller nästan obefintlig under gymnasieåren för vissa elever.

Berge (2005) menar att kraven på att uppsatserna i skolan ska skrivas i en viss explicit genre, som t.ex. debattartikel eller manus till tal, både har och saknar betydelse samtidigt. Han menar att uppgifterna blir till en ”skrivepedagogisk paradoks”.

Paradokset består i att genren både ska ha betydning men samtidigt inte ha det. Genren ska både vara kulturkontextuellt förankrad, och samtidigt inte vara det. Framför allt ska genren vara igångsättare, och de ska motivera. De ger en slags stöttekorsett för skrivningen. (Berge 2005:30)

Berge ger alltså exempel på varför elever inte utvecklar sin förmåga att skriva i explicita och definierade genrer som normalt återfinns i kontexter utanför skolans sociala sammanhang. Dock har Berge (2005) anfört att eleverna ändå skolas in i en giltig och i sammanhanget effektiv ”uppsatsgenre” som endast gäller inom skolans ramar. Uppsatsgenrerna fungerar enligt Berge som ett led i en inkulturation i en textkultur som råder i svenskämnet. Det finns enligt detta resonemang alltså inget självklart samband mellan mängdträning, ökad skrivförmåga och utveckling av större kunskap eller medvetenhet om andra genrer eller skrivsätt än just de som utvecklas i de sammanhang som finns i skolan (jfr. Westman 1980:190).

Sociokognitiv forskning om skrivande

Det vetenskapliga fält som kallas sociokognitiv skrivforskning (t.ex. Locks 1995) eller tillämpad språkvetenskap (*applied linguistics*) (Evensen 1997b) har betydelse för min undersökning och kan direkt kopplas till de sociala och kulturella perspektiven på skrivande. Den berör bl.a. de språkliga fenomen som iakttagits av Flower & Hayes (1991), Bereiter & Scardamalia (1987, 1991), Hillocks (1987) och Evensen (1993, 1997a) och handlar om hur texter organiseras och struktureras och vad som händer mentalt i denna process.¹⁶ Den sociokognitivt inriktade språkforskningen granskar i högre grad än den grammatiska textforskningen,

¹⁶ Hillocks (1995) problematiserar hur klyftor mellan olika grundläggande teoretiska utgångspunkter och vetenskapliga paradig i språkforskning kan försvåra förståelsen för skrivande som social verksamhet. Han hävdar att det är viktigt att brygga broar mellan olika teorier genom att förena resultat framkomna från skilda teoretiska paradig. Hillocks kan räknas som sociokognitivist. I sina senare arbeten företräder han teorier om skrivande som närmar sig den nyretoriska skolan samtidigt som han utnyttjar kunskap från tidigare kognitivistiskt inriktad språkforskning.

förutsättningarna för skrivande och intresserar sig för vad som sker både mentalt och socialt när elever skriver. Deras resultat ger bl.a. förklaringar till varför elever och nybörjarskribenter kan ha svårigheter med att organisera större textmassor och tillägna sig nya genrer.

För förståelsen av resultaten av föreliggande undersökning är det betydelsefullt att känna till att arbetet med att ta itu med en ny genre, organisera en stor kunskapsmassa till en läsbar text, eller att självständigt förhålla sig till olika fenomen i omvärlden är en krävande språklig, mental och kognitiv process för en nybörjarskribent (Flower & Hayes 1991).

Enligt Flower & Hayes planeras, organiseras och struktureras texter genom ett antal olika operationer och hierarkiskt ordnade deloperationer som har avgörande betydelse för textens framväxt. Skribenten pendlar mellan det som kallas globala och lokala nivåer. Ofta sätts en skrivprocess igång på en global nivå med val av ämne, frågor om vilken information man vill ge och vilka källor man hämtar sin information ifrån. Sedan pendlar eller böljar den skrivande mellan de olika nivåerna: mellan det konkreta t.ex. ordval och stavning och syntax och globala nivåer som abstrakt information, tema, textstruktur, genreval, röd tråd, kommunikativt perspektiv etc. Genom denna process av böljande eller pendlande skiftas ständigt fokus och processen, som är långt ifrån linjär, kan stundtals upplevas som kaotisk för den som skriver (Flower & Hayes 1991, Evensen 1997a:166). Ena stunden försöker skribenten planera texten och bygga struktur för att sedan skifta fokus och fundera över hur en enskild mening eller sats ska byggas.

Nybörjarskribenter har större problem med att skifta mellan olika fokus, särskilt när textmängden blir större och uppsatsämnets krav innehåller omfattande abstrakta problem, som t.ex. stor kunskapsinhämtning, källhänvisning, ny genrekunskap eller otydlig adressivitet (Evensen 1997a, Hoel 2001).

Att ta lokala och globala hänsyn i skrivandet av en text är en utmaning för orutinerade skribenter som t.ex. barn eller ungdomar som övergår från att skriva berättelser till att skriva s.k. diskursiva texter eller framställningar. Enligt Evensen (1997a) tar sig den skrivande fram i en process av ökande kommunikativ belastning som i början av utvecklingen mot ett alltmer diskursivt skrivande kan innebära att både behärska och få problem i skrivprocessen. Det blir en slags turbulens under skrivandet, som enligt Evensen är ett tecken på skriftspråksutveckling. För

den som elev som skriver kan detta uppfattas som frustrerande samtidigt som lärare kan tro att en elev som gör på ovan beskrivna sätt brister i förmåga och är okunnig.

När skribenter försöker erövra nya och komplicerade genrer samtidigt som ämnena som behandlas är svåra och nya kan nedglidning inträffa (Evensen 1997a, Hoel 2001). Enligt Hoel (2001:30) uppstår nedglidning när man läser och skriver om ett ämne man inte har någon större kännedom om. Skribenten hakar på de idéer, tankar och fakta som kommer upp under skrivandets gång och texten kan upplevas som en additiv och associativ räkka av ord utan fokus på helheten och de retoriska syften som texten ska uppfylla. En sådan text får lokal koherens men den får liten global koherens (Evensen 1993). Det betyder att en text kan vara språkmässigt fungerande och effektiv, rätt stavad och med tydliga stycken och en redig meningsbyggnad samtidigt som den saknar kopplingar till andra texter, förtydligande exempel och har en avsaknad av abstrakta begrepp och svåra ord. De är ofta de texter som ges ett sämre betyg (jfr. Östlund-Stjärnegårdh 2002b).

Nedglidning inträffar även ofta vid lärarrespons då läraren fokuserar på detaljer som t.ex. stavning och ordval, medan sambandet mellan delarna och hela texten och dess kommunikativa övergripande mål förblir okommenterat (Hoel 2001).

Under senare år har flera forskare försökt ta ett helhetsgrepp på frågan om hur skrivförmåga kan utvecklas på ett optimalt sätt. Forskare som bland andra Liberg (2003, 2004, 2005, 2006) och Hedeboe (2004, 2008) ger förslag på förhållningssätt till explicit skrivundervisning. Hedeboe & Polias (2008) har utvecklat en metod för explicit skrivundervisning som ursprungligen härrör från australiensisk skriv- och genrepagogik.¹⁷ Genom att tydliggöra texters strukturer, explicitgöra språkliga mönster och kommunikativa syften, kan elever genom ledning från läraren inklusive övning, utveckla skrivförmåga. Liberg pekar på betydelsen av metaspråklig förståelse och skrivande som en del av deltagande i samtal. Liberg talar om vikten av ” att röra sig i texter och sätta texter i rörelse” (2004:106). Hon menar också att det måste finnas en balans mellan å ena sidan det funktionella och de kommunikativa ambitionerna och å

¹⁷ Här syftar jag på den ” Cykel för undervisning och lärande” (joint construction model) för skrivträning som utvecklats i Australien ursprungligen från J.R.Martin & J Rothery (1988). Hedeboe & Polias (2008).

andra sidan det explicit språkligt färdighetsinriktade studierna. Samtalet om text och metakognitiva aspekter av skrivande bör stå i centrum. Liberg menar också att resultaten av kognitiv forskning om skrivande måste förenas med ett sociokulturellt och genreinriktat perspektiv och att processinriktat skrivande och mängdträning samt rena färdighetsinriktade övningar inte behöver utesluta explicit språk- och skrivundervisning där elevers metakuskap om texter och språk utvecklas (Liberg t.ex. 2005, 2007).

Forskning om bedömning

För gymnasiets skrivande är bedömningen av texter en central fråga. Eftersom bedömningsproblematiken och elevers syn på betygsättning och värdering också är central i följande undersökning är det viktigt att klargöra hur diskursen eller talet om bedömning av elevtexter ter sig i olika sammanhang. Trots att det bland lärare finns en mångfald av attityder och handlingar i samband med bedömning av gymnasietexter är det ändå värdefullt att lyfta fram förhållanden som generellt kan utgöra den dominerande synen på bedömning av texter i svenskämnet i gymnasiet.

Bedömningsfrågor i gymnasiets svenskämne har trots sin framskjutande position i verksamheten inte varit föremål för mycket forskning. I Sverige finns förutom Hultmans & Westmans *Gymnasistsvenska* (1977) också Östlund-Stjärnegårdhs avhandling *Godkänd i Svenska* (2002b) samt Bergman-Clessons rapport *Tre lärare- tre världar* (2003) som explicit behandlar hur svensklärare bedömer och betygsätter gymnasieelevers texter. Berges (1996) avhandling *Norsksensorernas textnormer och doxa* samt Berge, et al (2005) stora studie över elevtexter; *KAL-projektet – ungdomens skrivkompetens*, har också bidragit med kunskap om lärares syn på och attityder till bedömning av elevtexter.

Den relativt långa tid som gått mellan Östlund-Stjärnegårdhs (2002b) undersökning och Hultmans & Westmans (1977) kan sannolikt förklaras med att frågan om bedömning av texter varit oproblematisk och betraktats som relativt genomlyst så länge det relativa betygssystemet var i bruk och lärare i gymnasiet kunde sätta två betyg på varje uppsats. Uppsatsskrivandet i gymnasiet var tidigare en rutinerad, formaliserad och centralstyrd verksamhet som betraktades som en provsituation bland flera andra (jfr. Löfqvist 1988b). Den nya läroplanen, influenser från det

processororienterade skrivandet samt ny forskning om bedömning har medfört en ny syn på skrivande men också satt ljuset på nya problem.

Bedömning av texter i gymnasiet – vad och hur?

Berge (1996, 2002) har fört in begreppet *doxa* i resonemanget om bedömning av elevtexter. I begreppet *doxa* eller *textsyn* ligger lärares implicita syn på text och omfattas av något man kan kalla förväntningshorisont.¹⁸ I bedömning av elevtexter ligger alltså lärarens textnormer, språkliga normer och *doxa* förborgad. När det gäller bedömning av elevtexter visar Berge att lärarens textnormer och textsyn (*doxa*) är avgörande för vad som betraktas som rätt eller fel och hur lärare bedömer och ger respons på uppsatser.

Berge (1996, 2002) som granskat bedömning av det nationella provet i norska, menar att bedömarna anser att det mest betydelsefulla är att uppgifterna i det norska provet är konstruerade så att bedömarna kan avläsa textens mognhetsgrad. Det handlar då om att uttrycka mognad genom att antingen reproducera fakta om språk och litteratur eller reflektera över etiskt orienterade frågor. "First and foremost, the norms index something in the candidates' writing that the *examiners intuitively sense as the absence or presence of maturity*. Mature or strong candidates are considered to master these norms in a flexible way" (2005:483 [min kursiv]). Han hävdar att bedömarna betonar att "svaga, omogna" skribenter har svårt att lösa den typ av uppgifter som just behandlar utredningar omkring litterära frågor och resonerande uppgifter av etisk eller politisk karaktär. Med andra ord säger Berge (2002) att det i huvudsak är elevernas mognad eller form och innehållsmässiga uttryck för mognad som värderas och betygsätts. Den starkast drivande normen för betygsättning verkar enligt Berge vara en *omedveten förväntan* hos lärarna på vad elever är kapabla till att framföra i uppsatser av examinationskaraktär. Berge (2002) antyder också att bedömarna ser tecken på mognad redan genom elevens val av ämnen.

I Östlund-Stjärnegårdhs (2002a,b) avhandling och artiklar om hur lärare gör skillnad mellan olika betygssteg och vad de anser vara skillna-

¹⁸ Berge (1996, 2002) använder begreppet *doxa* som han hämtat från Bourdeiu (t.ex. 1991 och 1995). Eftersom begreppet *doxa* kan vara svårförståeligt i många sammanhang använder jag också begreppet *textsyn* vilket också enligt min förståelse inbegriper normer, förväntan, förståelse, vanor och traditioner kring läsning av texter.

den mellan olika betygssteg, utkristalliseras uttryck i lärares bedömning som också tyder på att mognad kan vara ett viktigt kriterium för högre betyg. Östlund-Stjärnegårdh nämner inte uttryckligen ordet mognad som kriterium men beskriver hur lärarna i hennes undersökning talar om de texter de är satta att bedöma. Det är vanligt förekommande att lärarnas i hennes undersökning använder sig av uttryck som att texten är tunn, den är naiv, barnslig eller pratig (Östlund-Stjärnegårdh 2002a,b).

Bergman-Claesson (2003) granskar och beskriver *hur* lärare kommunicerar bedömning, rättning och respons till eleverna efter att de bedömt texterna. Hon använder i huvudsak två begrepp för lärares handlingar i samband med betygsättning och bedömning. Det ena begreppet, ”den korrigerande normväktaren”, beskriver den lärarkategori som rättar och korrigerar uppsatser enligt traditionellt mönster. Bergman-Claesson förklarar begreppet genom att hänvisa till Hultman & Westman (1977) där hon citerar:

En iakttagelse i uppsatsmaterialet är att inte så få av de rättande lärarna lägger större vikt vid att korrigera förhållandevis enkla fel, t.ex. stavfel och interpunktionsfel, än vid att påpeka djupare liggande, allvarigare brister. (Hultman & Westman 1977:228)

Det andra begreppet, ”den kommunicerande responsgivaren”, är den lärare som ger både respons och bedömning och strävar efter att upprätta kommunikation med eleven genom texten (Bergman-Claesson 2003).

Bristdiskurs, Textkultur, Inkulturation och Genre

Bristdiskurs

Karsten Hundeide (2006:140) som studerat lärare–elev-interaktion generellt, menar att det ofta utvecklas en *bristdiskurs* kring elevers prestationer och lärande i skolan. Detta innebär att lärare ofta talar om elevers bristande förmågor och avsaknad av förmåga och värderar dem därefter snarare än att de framhåller vad eleven i realiteten kan och klarar av. Hundeides analyser beskriver det överordnade sätt att uttrycka sig och tala om elevers beteenden och handlingar vilket i sin tur speglar de attityder, ideologi och i förlängningen kunskaps- och människosyn lärare

har. Ett exempel på bristdiskurs och bristtänkande inom skrivande och rättning ges av Hultman & Westman (1977) som skriver:

Rättelserna är intressanta därför att de ger en bild av den rättningstradition som finns i svenska skolor. Det är i huvudsak felen som markeras. Förtjänsterna påpekas nästan aldrig i marginalen, däremot ibland i ett sammanfattande omdöme efter uppsatsen. I motsats till de negativa anmärkningarna som är preciserade till konkreta företeelser i texten – tenderar sådana slutomdömen bli svepande och allmänna. Eleverna kan nog lätt få den uppfattningen att det är bara felen som räknas. (Hultman & Westman 1977:227)

Ny forskning om bedömning i skolan ger vid handen att det utvecklas just bristdiskurser i lärares samtal med elever om deras lärande. Hofvendal (2006) har analyserat utvecklingssamtal i grundskolan och upptäckt att det är mer regel än undantag att lyfta fram elevernas brister vid de tillfällen då läraren muntligt går igenom elevens prestationer och resultat. En studie av Andreasson (2007) om den s.k. elevplanen eller individuella utvecklingsplanen (IUP) visar hur fokus på elevers brister dominerar i de texter om elevers prestationer som följer eleverna genom grundskolan. Samuelsson (2008) i undersökningen *Störande elever – korrigerande lärare*, menar att det följer en skillnad mellan lärares beröm och korrigerande i förhållande till elevers stigande ålder. I sina tidiga studier upptäckte han ”en dominant fokusering på elevers misstag” (s 20). Ju äldre elever, desto mindre beröm.

Textkulturer

Genom vanor och traditioner, kunskapssyn, skrivideologier och styrmedel när det gäller skrivande, utvecklas handlingar och kulturer som är gemensamma i en vidare krets än den enskilda skolan eller klassen. Vissa kulturer hålls samman genom en gemensam uppsättning genrer, regler eller normer, mål och sätt att kommunicera, s.k. diskursgemenskaper (Swales 1990). Detta innebär att det alltså kan finnas fundamentala likheter på lokal, nationell och internationell nivå när det gäller lärares iscensättande av skrivverksamhet. En lärare kan exempelvis lära ut normer, regler och ideal för skrivande som hon eller han anser vara självklara därför att de ingår i en övergripande kultur eller diskursgemenskap. Samtidigt kan lärare och elever i klassen också tillsammans skapa en diskursgemenskap eller kultur som antingen enbart grundar sig på lärarens tidigare erfarenheter, kunskaper och ideologi eller som skapas i klassens

gemensamt i samklang med elevernas erfarenheter, kunskaper och ideologier.

I gymnasiets svenskämne är de språkliga kulturella praktikerna differentierade beroende av gymnasieprogram och av de traditioner gymnasieprogrammet omgärdas av. Svenskämnet värderas högre inom vissa program än i andra och visst skrivande inom svenskämnet värderas högre än annat och har inom sig inbäddat en rad värderingar, syn på kunskap, vissa ideologier och maktförhållanden (Malmgren 1999:94).

Olika kulturer och olika lärares förhållningssätt till elevers skrivande och till deras texter kan också ta sig uttryck genom värdering och bedömning av elevers texter. Berge (1996, 2002, 2005) använder som jag tidigare nämnts begreppet *doxa* eller *textsyn* för att beskriva den gemensamma uppsättning regler och normer, ideologier och kunskapssyn som lärare tar i bruk vid respons och betygsättning av elevtexter. Lärare som läser och bedömer elevtexter kan sägas ingå i en tolkningssamfund (Fish 1980) med andra lärare, något som Berge också visar.¹⁹

I samband med beskrivning och analys av elevers strävan, mål eller motstånd i samband med skrivundervisningens alla element, kommer det vara nödvändigt att använda begrepp som, *diskursgemenskap*, (*text*) *kultur*, eller *textsyn* som begrepp för att beskriva den överordnade normen och ideologin kring skrivande som råder i klassrummet och i skolkulturen.

Inkulturation i specifika sociala situationer

Lärande i skolan men även i andra sammanhang kan anses handla om att anpassa sig och tillägna sig den specifika kulturen. Denna anpassning kan med Hundeide (2006) och även Dysthe (2003) kallas för *inkulturation*. Kress (1997) använder begreppet *acculturated* för att beskriva samma fenomen. Även Ivanič (1998) betonar särskilt den sociala praktikens och den sociala situationens kulturella aspekt, eftersom mycket av lärandet inom skrivande sker genom tillägnande eller anpassning till de diskurser eller kulturer som är rådande i skolan och/eller i samhället. Att vara en del eller läras bli en del av den gemensamma kulturen i skolan och i sam-

¹⁹ I Eva Östlundh-Stjärnegårds (2002a) studie *Godkänd i Svenska* visas också tecken på tolkningssamfund bland rättande och bedömande lärare upp. Det är inte primärt Östlundh-Stjärnegårds syfte att påvisa tolkningssamfund men hon menar ändå att lärare är relativt överens på många plan hur en text ska läsas och bedömas.

hället kan alltså ses som ett av målen. Dysthe (2003) beskriver det på följande sätt:

Ett viktigt mål med skola och högre utbildning är att inkulturera eleverna i olika diskurssamhällen, d.v.s. utrusta dem med kompetens att använda begrepp och tänkesätt och vedertaget bruk inom grupperna så att de kan fungera i olika sammanhang. (Dysthe 2003:44)

Liknande tankegångar beskrivs av Ivanič (1998) när hon i sin studie av skrivande och identitet menar att en stor del av studenters lärande och identitetsskapande handlar om ta del av och som skribent befinna sig, som en del av den akademiska diskursen. I Ivaničs definition av diskurs betonas vikten av att en grupp "is producing and receiving culturally recognized, ideologically shaped representations of reality" (Ivanič 1998:17). Den sociala inskolningens betydelse för skrivande i det specifika svenskämnetns kulturella kontext är som konsekvens av Ivanič resonemang särskilt betydande. I en analys av en språklig praktik är det av stor betydelse att urskilja vilka element som bygger upp kulturen och hur olika aktörer förhåller sig till denna (Wolcott 1999, Ehn & Löfgren 2001). Att också vara medveten om hur det överordnade talet om elevers skrivförmåga tar sig uttryck är betydelsefullt för förståelsen av vad inkulturation kan innebära.

Genre

Det är nödvändigt men mycket komplicerat att tala om genre, särskilt när begreppet är kopplat till aktiviteter inom svenskämnet. Genre som begrepp förekommer i många olika sammanhang inom t.ex. litteraturvetenskap och skrivundervisning vilket gör det snårigt och problematiskt. Det finns dels en vardaglig praktisk användning av begreppet, dels en vetenskaplig teoretisk förståelse som utretts och diskuterats i olika sammanhang inom både litteraturvetenskap, lingvistik och tillämpad text- och skrivforskning. Lärare och elever talar om filmgenrer, litteraturgenrer och att skriva i olika genrer som t.ex. debattartiklar, insändare, recensioner och noveller (Elmfeldt & Erixon 2005, 2007).

Begreppet genre kan beskrivas från olika utgångspunkter beroende av dess vetenskapliga sammanhang. Den traditionella litteraturvetenskapliga forskningen har av hävd använt genrebegreppet för att klassificera litterära verk. Genre har förståtts som ett givet nästan statiskt system och

blivit användbart som sådant. En avvikande syn inom litteraturvetenskapen finns inom receptionsforskningen. Elmfeldt & Erixon (2005) hänvisar till Jauss (1997) som ser genre som primärt sociala företeelser, d.v.s sådana som är beroende av ”funktioner av livssituationen och som uttryck för föränderliga normsystem” (s.72).

Det synsätt Jauss (1997) företräder ligger nära den syn på genre som också lingvisten Carolyn Miller utvecklat i en artikel från 1984 och som ligger till grund för den s.k. nyretoriska skolan²⁰. Miller ser genre som något sprunget ur situationskontexten och som kan ses som typifierade sociala och semiotiskt medierade handlingar i återkommande situationer eller kulturella sammanhang (Miller 1984, Berge & Ledin 2001). För att en social handling som t.ex. skrivande av text ska typifieras krävs att det finns ett socialt samspel där förväntningar på det kommunikativa utbytet uppstår. ”Pragmatiskt sett är genre en instans som kodar textuella förväntningar. När vi uppfattar en text som tillhörande en viss genre blir en hel del av meningsskapandet förutsägbart” menar Berge & Ledin (2001:6) i sin tolkning av den nyretoriska genreforskningen.

Berge & Ledin (2001:14) menar också att ”varje genre förknippas med en obligatorisk textstruktur som realiseras med hjälp av konventionella språkdrag.” Att explicitgöra den obligatoriska textstrukturen och de konventionella språkdragen i de olika genrer och ämnen som finns i skolans praktiker har den s.k. genrepedagogiken tagit fasta på (t.ex. Hedeboe 2008). Genrepedagogiken har som mål att just skapa medvetenhet om olika genrer och hur man i undervisning etablerar kunskap om genrer för att utveckla skrivförmågan. Enligt Hedboe (2004) är det av vikt att varje ämne i skolan stödjer och utvecklar elevernas kunskap om det specifika ämnesområdets genrer.²¹

²⁰ Den nyretoriska skolan även kallad The North American New Rhetoric ansluter sig till en dynamisk syn på genre och med utgångspunkt i den syn Miller (1984) representerar. Den nyretoriska skolan förknippas också och med en dialogisk syn på språkutveckling och lärande. Företrädare för denna syn bland de amerikanska forskare som nämns i denna avhandling är Bazerman (2003) och Freedman (1994), Nystrand (1989,1997), Russel (1997) och Swales (1990).

²¹ Även Hertzberg (2006) och Liberg (2006) och Lindberg (2006) betonar vikten ökad medvetenhet när det gäller skolans ämnesspråk och genre.

Genrebegreppets användning

I undersökningen används begreppet genre som ett klassifikationsbegrepp vilket kan liknas vid begreppen *texttyp*, *stil* eller *skrivsätt*. Framför allt används begreppen genre, texttyp eller skrivsätt för att tala om de texter som skrivs i svenskämnet. Dessa kan vara berättelser, artiklar, utredningar, faktarapporter och bokredovisningar eller debattartiklar och insändare. Begreppen genre, texttyp, stil eller skrivsätt används också av elever och lärare i undersökningen som synonyma begrepp och vardags-termer och när de talar om något utöver textens form (formalia) och innehåll.

Genre och texttyp kan ändå inte vetenskapligt hanteras som två synonyma begrepp. Paltridge (2002) föreslår i en artikel i *Genre in the classrooms* att genrer representerar det som ligger utanför texten, alltså den sociala aktiviteten i en specifik diskurs, medan texttyp representerar det som ligger inom själva texten. Enligt Paltridge (2002) är de texttypiska dragen ständigt återkommande faktorer i en viss typ av textmassa, medan genrerna kan vara olika. Fasta texttypiska drag kan alltså användas i flera genrer. Jag menar också i enlighet med Paltridge (2002) och Hellspong & Ledin (1997) att begreppet texttyp egentligen oftast används för att beskriva en text eller textmassa, medan genren till skillnad från texttypen, både är beskrivande och föreskrivande. Hellspong & Ledin menar att genren uppmanar till sociala handlingar och krav av särskilda slag:

Genom sin sociala förankring talar det om hur texten ska utformas inom ett visst område: Utgå från den och den situationen! Ta upp det och det innehållet! Utnyttja den och den kompositionen! Använd den och den stilen! (Hellspong & Ledin 1997:25)

I skolan och svenskämnet handlar genrerna enligt min förståelse, om krav och förväntningar som ses som betygskriterier; alltså i vilken mån skrivandet utförs på ett korrekt sätt i sin sociala situation.

Berge (2005) har föreslagit att begreppet genre, när man talar om norsklämnets skrivaktiviteter, egentligen borde utgå. Han föreslår i stället begreppet *skrivemåte* (skrivsätt):

Det antyder en noe løsere tekstforståelse, og er mindre direktivisk normgivende, enn når det mer etablerte begrepet 'genre' brukes både som en hverdagsterm og som en vitenskapelig (Berge-Ledin 2001). [...] Oppfatter vi genrebegrepet svært vidt, kan vi si at skrivemåter er tekststruktureringsmønstre som er typiske for aldersgruppa skolske skriving i norskfaget uavhengit

av tema og eksplisitt genreinstruksus i oppgaveteksten. (Berge 2005:11)

Skrivsätt (*skrivemåte*) är egentligen en beskrivning av den typ av skrivhandlingar som leder till texter som är resultatet av elevers faktiska uppgiftslösning. Jag kommer använda begreppet *skrivsätt* på ovan beskrivna sätt.

Trots att skolan och dess aktörer talar om genrer som texttyper eller skrivsätt, förstår jag ändå genre som sociala kontrakt och etablerande och rutinerade skrivhandlingar vilka blir som krav på elever och förväntningar hos t.ex. lärare. Olika elevers meningsskapande (lärande) i olika verksamheter är, givet ovanstående resonemang, beroende av hur de tillägnar sig och förhåller sig till de redan etablerade genrerna inom verksamheten (Russel 1997). Den bokredovisning som en av de undersökta klasserna gör som rutinerad och etablerad handling är typisk för den läraren i just den kontexten och genren eller skrivsättet blir resultatet av den sociala språkliga samhandlingen i just den gruppen. I detta sammanhang använder jag också begreppen genrekoder eller textförväntningar (förväntad text). För eleverna är det en del av lärandet att försöka avslöja och ”knäcka” de koder som är nedlagda i de olika typer av texter läraren begär av dem. Ongstad (1996) menar att det utvecklas uppgiftsideologier inom institutionen (klassen, skolan). Han visar att undervisningen om hur texter ska vara skrivna ofta är oformulerad och tyst, och att elever positionerar sig genom att lösa uppgiften på sitt sätt ofta utan att de vet vad som förväntas av dem. Genrerna omger eleverna och inkulturation eller insocialisation innebär bl.a. anpassning till de förväntningar lärare ställer på elevers texter.

Den australiensiska genreskolans och de s.k. genreteoretikernas betonar, som tidigare sagts, att genrer på ett allmänt textuellt plan i princip är ett antal olika textstrukturer som är viktiga att explicitgöra (Macken-Horarick 2002, Hedeboe 2004, Hedeboe & Polias 2008). Genom att genrestrukturerna explicitgörs ökas möjligheten till genremedvetenhet eller textmedvetenhet. Liberg (2005:30), inspirerad av genreskolans teorier, har i en artikel föreslagit svenskämnet, särskilt i tidiga år, som att ”vara i olika praktiker av narrativa verksamheter”. Hon menar att genom att frilägga olika praktikers språkliga mönster kan man genomföra aktiviteter som leder till språklig medvetenhet och genremedvetenhet. Att delta i och bli medveten om olika språkliga förhållanden kan leda till att

eleven gör fria val ur en repertoar av praktiker. I stället för begreppet berättande genrer förslår Liberg (2005:30) ”narrativa verksamhetsfält” vilket ger ett bredare perspektiv på en elevs handlingsmöjligheter samtidigt som den normativa sidan av genrebegreppet suddas ut. En elev är både medskapare och deltagare i en språklig situerad verksamhet av meningsskapande menar Liberg, något som också öppnar för möjligheten att se genrerna eller verksamhetsfälten som dynamiska sociala aktiviteter.

När jag använder begreppet genre- och textmedvetenhet menar jag att olika språkliga särdrag i olika texter, oberoende av genre uppmärksammas. Men det betyder även att elever bör bli medvetna *om* villka kommunikativa och sociala villkor som styr genrer, eller till och med bli medvetna *om att* olika kommunikativa, sociala villkor styr olika texters tillblivelse (Josephsson 1996, Nyström 2000).

Sammanfattningsvis kan sägas att genre är ett intrikat begrepp som jag ändå använder på ovan beskrivna sätt. Genre som begrepp har en tendens att flyta ut eller smulas sönder. Men samtidigt är det ett relativt vardagligt begrepp som ändå kan förstås i sin kontext (Berge 2005:11).

Kapitel 3. Undersökningens genomförande och sammanhang

Insamlingsmetod och perspektivtagande

Varje kvalitativ forskningsprocess börjar med en nyfiken fråga. Denna kan kallas för en grundläggande etnografisk fråga och innebär att grunden för den kvalitativa studien genomsyras av ett underliggande syfte som inledningsvis formuleras ganska svepande. Frågan handlar om vad människor inom en verksamhet gör, hur de gör det och varför (Wolcott 1999).

The underlying purpose of ethnographic research in this view is to describe what the people in some particular place or status ordinarily do and the meanings they ascribe to what they do, under ordinary or particular circumstances, presenting that description in a manner that draws attention to regularities that implicate a cultural process. (Wolcott 1999:68)

I föreliggande undersökning handlade den etnografiska frågan ursprungligen om att jag ville veta hur ungdomar i gymnasiet hanterade skrivundervisning i svenskämnet. Hur navigerade de i skrivkulturen, och hur påverkades de av den? Frågan var stor och svepte över ett brett fält men lade ändå grunden för och var orsak till de metoder som användes för insamling av materialet.

Breda datainsamlingsmetoder valdes. Jag såg det som viktigt att samla in allt som var relevant för skrivandet och att olika slags material kunde kombineras (se Ehn & Löfgren 2001, Hartman 2001). Initialt såg jag det som att de olika materialen kunde bistå med olika delar och att studien kunde präglas av s.k. metodtriangulering. Olika material från intervjuer, observationer, elevtexter och gruppssamtal, skulle spegla olika

aspekter av samma företeelser och skulle bidra till nyanseringen av bilden av skrivandet i undersökningsgruppen.

På många sätt påminner min metodiska ansats om det som inom etnografisk forskning kallas grundad teori (Hartman 2001). Dock finns en del avvikelser. Det finns inget medvetet val av grundad teori som metodisk ansats och studien är inte heller regelmässigt utförd enligt dess metodlära. Likheterna ligger främst i arbetet med analysen som Hartman (2001) menar innebär att man upprepar, urval, datainsamlande och analys om och om igen tills teorier genererats:

Lite löst skulle vi kunna säga att man först samlar in data från detta urval, sedan induktivt analyserar data, och därefter gör ett nytt urval deduktivt baserat på analysen. Man samlar sedan in mer data från detta urval, gör ytterligare analyser, och gör ett nytt urval. Detta förlopp fortgår tills teorin genererats. Det är alltså en interaktiv process, där datainsamlande och analys ömsesidigt påverkar varandra (Hartman 2001:36).

Själva analysarbetet har alltså vissa likheter med det som förespråkas i grundad teori men går också att jämföra med Ehn & Löfgrens (2001) beskrivning av vad kulturanalysens metoder kan sägas vara:

Kulturanalys bedrivs på skilda sätt inom olika discipliner. Det finns ingen enhetlig metodlära och inga exakta anvisningar. Konsten att analysera och tolka, utvecklas diskuteras och omprövas kontinuerligt. [...] Vi har hävdats att med teoretiska begrepp, annorlunda infallsvinklar och okonventionella frågor blir det möjligt att se det välbekanta med nya ögon. (Ehn & Löfgren 2001:145)

Efter drygt 20 år som lärare i den svenska grundskolan och gymnasiet var skolan för mig ett välbekant fält. Mitt arbete som lärarutbildare gjorde också att jag hade tillträde till och kännedom om andra skolor och klassrum än ”mina egna”. Jag hade alltså ganska god insikt i hur skrivande bedrevs i olika skolor. Skrivande som aktivitet i svenskämnet hade också varit framträdande i min egen verksamhet som lärare. Den förförståelse som fanns vid närmandet till fältet hade alltså direkt koppling till min erfarenhetsbaserade kunskap om svenskämnet och skrivande både från grundskolan och gymnasiet, samtidigt som ämnesdidaktiskt teoretiskt kunnande utvecklats under några års forskarutbildningsstudier. Den relativt långa period som materialinsamlingsarbetet pågick medförde också en ökning av förståelsen kring fält och undersökningsfokus, likt en ständigt pågående hermeneutisk process eller förståelsespiral, vilken är

oundviklig i all förståelse (Gadamer 1977). Man kan säga att insamlingsarbetet också präglades av en kontinuerlig abduktionsprocess. Analysen av materialet pågick samtidigt som det samlades in. Mitt sätt observera, ställa frågor och läsa materialet på nytt, präglades av det jag efterhand fått veta (Alvesson & Sköldberg 1994:44).

Att närma sig ett fält som man känner väl till kan på många sätt vara problematiskt. Förförståelsen och kunskapen om fältet kan både utgöra en tillgång och en belastning. Man kan närma sig med fördomar och förutfattade meningar samtidigt som kunskapen om fältet också kan göra att man anlägger en kritisk blick. Ur min synvinkel var den specifika kultur jag undersökte ändå ny, aktörerna var okända och aktiviteterna i svenskämnet utfördes också utan att jag på något sätt var delaktig.

Om ett fält är känt och bekant för forskaren är det särskilt viktigt att på olika sätt skapa distans och välja perspektiv för att inte resultaten enbart ska bli en spegling av egna intressen och fördomar (Charon 2007). Annette Ewald (2007) som också bedrivit longitudiella studier inom ett för henne välbekant fält, skriver i sin avhandling att:

När jag inledde fältstudier var jag alltså ingen gäst i en främmande exotisk obekant kultur, jag var ingen avlägsen främling i de klassrum jag trädde in. För mig kom det inte att handla om, att göra det främmande bekant, snarare om att göra det bekanta främmande 'att avtrivialisera det invanda', att medvetet ikläda mig en utanförståendes glasögon. (Ewald 2007:94)

Ewald visar hur viktigt det är att distansera sig från sitt undersökningsfält för att inte studien enbart ska bli en bekräftelse på det redan kända. I detta fall valde hon att aktivt distansera sig själv och ikläda sig rollen som utanförstående betraktare. Jag valde i stället att skapa distans genom att välja en annorlunda infallsvinkel. Ett avgörande beslut för min del blev att undersöka skrivandet i gymnasiet med ett fokus som utgick från eleverna och deras utsagor.

Att välja perspektiv innebär att ge någon eller något en röst och skapa en utikispunkt genom vilken man gestaltar en verklighet. Charon (2007) menar att perspektivvalet är avgörande för gestaltningen av verkligheten beroende av vilken roll man har i situationen. Orden och det begreppsliga ramverk som används för att ge mening åt en situation är också beroende av det perspektiv man väljer:

Perspectives are made up of words; it is these words that are used by the

observer to make sense out of situations. In a way, the best definition of perspective is *conceptual framework*, which emphasizes that perspectives are really a interrelated set of words used to order physical reality. (Charon 2007:6)

Genom att jag valde att nästan uteslutande utgå från eleverna och deras utsagor om verksamheten blev detta perspektiv förutom en forskningsmetodisk finess också ett sätt att distansera mig från den omedelbara igenkännbara verkligheten, samtidigt som jag också skulle kunna skönja nya okända mönster och strukturer (Ehn & Löfgren 2001). Elevernas utsagor och därigenom deras röster kom att utgöra grunden för min förståelse och stod ständigt i fokus under insamlings- och analysarbetet.

Material

Urval

Att få tillgång till ett fält i en sluten miljö som klassrummet är inte alltid lätt. Bryman (2002) som citerar van Maanen & Kolb (1985) menar att tillträdet till ett fält är beroende av ”en kombination av strategisk planering, hårt arbete och ren tur” (2002:280). Valet av fält eller miljö måste styras av vissa kriterier som i sin tur styrs av det forskningsområde som är av intresse.

Eftersom jag bland annat ville undersöka utveckling inom olika områden som gällde skrivande måste jag få tillgång till ett longitudinellt insamlat material. Det var därför viktigt att jag kunde komma i kontakt med de klasser jag skulle följa redan i årskurs ett och att jag kunde följa deras skrivande i de båda obligatoriska svenskkurserna.

En idé var också ursprungligen att välja klasser i helt *olika typer* av gymnasieprogram eftersom jag av erfarenhet visste att klasser inom programmen kunde vara relativt homogena när det gällde förkunskaper och ambitionsnivå. Valet kom att falla på en naturvetenskaplig klass, en från ett estetiskt program och en från ett yrkestekniskt program. Min förförståelse, erfarenhet och tidigare forskning (se Malmgren 1992) sa mig att detta val skulle ge en bra spridning

Jag frågade lärare som jag kände till och som jag visste var intresserade av skrivande, om de och deras klasser kunde tänka sig vara med i undersökningen. Två gav positiva svar medan den tredje i stället tipsade

mig om en annan lärare som skulle ta emot elever som började i årskurs 1 och som enligt hörsägen var mycket engagerad i skrivande. Urvalet kan alltså sägas vara ett strategiskt teoretiskt urval (Bryman 2002). Lärarna och klasserna var lättillgängliga samt uppfyllde kraven för undersökningens syfte.

Efter några korta samtal med lärarna innan höstterminsstarten 2000, då information om undersökningen delgavs, startade alltså undersökningen med en naturvetenskaplig klass med bilingual inriktning på B-skolan, en musikestetisk klass på G-skolan samt en bygg/el-klass på ytterligare en skola.

Klassen som försvann

Det uppstod ganska snart svårigheter med den bygg/el-klassen. Klassen var initialt orolig och instabil och läraren ville avvakta. Jag gjorde mitt första besök först efter drygt halva höstterminen och hann bara med ett besök till.

När höstterminen skulle börja igen, visade det sig att klassen skulle splittras och delas upp i två nya grupper och läraren skulle inte längre finnas kvar. Jag bestämde då att utesluta den gruppen ur undersökningen. Målet var att få in ett material från de tre klasserna som skulle vara uppbyggt enligt samma grundförutsättningar. Det fungerade tyvärr inte med den bygg/el-klassen. I den fortsatta översikten av materialet förekommer därför inte denna klass överhuvudtaget.

NV-klassen och den musikestetiska klassen

Den naturvetenskapliga klassen (NV-klassen) bestod till en början av 30 elever.²² Under årens lopp slutade några elever och någon tillkom. Antalet elever som kom att delta i undersökningen blev till slut 25. I den musikestetiska klassen²³ som var 29 från början, slutade två elever, tre elever kom till under det första året och en valde att inte delta i undersökning-

²² Den naturvetenskapliga klassen kommer att vid de allra flesta tillfällen i den fortsatta texten kallas NV-klassen.

²³ Den musikestetiska klassen kommer fortsättningsvis för enkelhetens skull att kallas musikklassen och förkortas MuS. När jag talar om vilket program eleverna valt används de gängse benämningarna; det musikestetiska programmet och/eller estetiska programmet med inriktning musik.

en.²⁴ Det totala antalet elever som deltog i undersökningen blev till slut 55 (översikt bilaga).

Att undersökningen endast kom att omfatta den naturvetenskapliga klassen och musikklassen fick konsekvenser för de idéer om spridning jag till en början hade. Innehållet i det insamlade materialet var på flera sätt väldigt homogent.

Materialets karaktär

Fokus för undersökningen låg alltså på eleverna och deras förhållnings-sätt till skrivande i gymnasiets svenskämne. Utifrån det måste jag således få tillgång till elevernas uppfattningar, åsikter och insikter. Detta fick jag genom det jag kallar loggböcker och genom intervjuer. Jag hade också intresse av att följa hur själva skrivandet utvecklades; därför har jag samlat in elevtexter. Lärarnas syn på skrivande i den av mig undersökta undervisningsprocessen är givetvis viktig, även om den inte alls är huvudfokus i denna undersöknings frågeställning. Därför ingår också ett antal lärarintervjuer i mitt material. Det samlade materialet har följande utseende:

- Loggböcker
- Elevintervjuer och fokusgruppsamtal
- Lärarintervjuer
- Observationer
- Elevtexter (uppsatser)
- Undervisningsmaterial

I det följande redogör jag för de olika materialens omfattning och karaktär och hur de samlats in.

Loggböckerna

Med den tid som stod till förfogande såg jag det som orimligt att göra kvalitativa muntliga intervjuer med alla 55 elever vid samtliga inplanerade besökstillfällen under undervisningsprocessen. Jag ville dock fånga samtliga elevers röster, och därför bestämde jag att de istället skulle genomföra vad jag ursprungligen kallade ”skriftliga intervjuer”. Genom att eleverna i stället för att *tala* om sitt skrivande fick *skriva* om skrivande, skapades utsagor som kunde analyseras och tolkas kvalitativt och ge mig en

²⁴ Den elev som avstod från vidare deltagande i undersökning är ändå representerad med ett häfte och finns därför med i översikten i bilagan.

bild av undervisningen och deras förhållningssätt till skrivandet. Texterna samlades in på så sätt att eleverna fick skriva ner sina uppfattningar, åsikter och idéer om det skrivande som pågick i svenskämnet i ett skrivhäfte som jag kom att kalla *loggbok*.²⁵

När materialet var insamlat visade det sig att jag hade i genomsnitt 17 sidor handskriven text från varje elev vilket innebar ca 935 sidor text. Det högsta antalet sidor hos en enskild elev var 32, det lägsta 4.²⁶

Att be eleverna skriva om hur de förhöll sig till och uppfattade skrivande utan att få någon som helst ledning ansåg jag vara en alltför stor risk. Jag kände ju inte eleverna och kunde inte veta om de utan stödfrågor eller annan igångsättning *kunde* skriva för undersökningen relevanta texter. Jag ville således ha en garanti för att texterna hade ett innehåll som handlade om det jag ville veta något om. En annan aspekt var att jag ville följa ett utvecklingsförlopp och ville ha utsagor som behandlade samma teman under hela undersökningen. För att lösa det problemet konstruerades en frågeguide till deras stöd och hjälp. Frågorna kunde användas som stöd för en fri text där eleverna kunde skriva i princip allt de hade lust med som handlade om skrivande, men de kunde också välja att använda frågeguiden som ett slags stöd eller mall.

Det visade sig att alla varianter användes. Ibland skrev de egna sammanhängande texter med endast litet stöd av frågorna, men vid andra tillfällen höll de sig strikt till frågorna. Några svarade enbart på frågorna och gjorde inte på något annat sätt.

Nästan samma frågor ställdes vid varje besök. Det innebar att några lärde sig frågorna och skrev fritt därför att de visste vad det hela handlade om.

Frågeguiden innehåller både öppna och slutna frågekonstruktioner som skulle kunna liknas vid intervjufrågor som används vid semistrukturerade intervjuer (t.ex. Kvale 1997). Nedan visar jag med ett exempel hur frågeguiden såg ut vid de s.k. loggboksbesöken.²⁷

²⁵ Loggboken var ett enkelt skrivhäfte som delades ut till var och en vid det första besöket. Se bilaga för exempel på en sida ur loggboken.

²⁶ De låga siffran beror att den eleven började ett år senare.

²⁷ Detta exempel kommer från den 4/10-01. Men frågorna hade i princip samma innehåll under hela undersökningen. Ibland kunde en fråga läggas till. Mot slutet av undersökningen fanns frågorna endast som huvudteman.

Frågeguide

Stöd för loggboksskrivande (datum)

1. Fundera på den senaste texten du skrev i skolan (i svenskan). Vad var det för slags text och vad heter den? Varför valde du just den texttypen. Hade det funnits någon annan möjlighet? Vilken i så fall?
2. Berätta lite om hur du tänkte innan du skulle skriva (varifrån hämtade du inspiration till din idé? Fick du tips av någon, hade du något mönster som inspirerade dig?)
3. Berätta lite om hur det är att börja skriva. Berätta lite om du kände att det fanns några problem med att börja eller om det kändes lätt.
4. Kan du berätta lite om hur du går tillväga när du skrev din(a) senaste text(er). (Kommer allt på en gång? Måste du tänka länge innan? Skriver du små bitar som du sedan sorterar och skriver om? Gör du om texten hela tiden? Måste du renskriva och ändra?)
5. Sökte du hjälp under skrivarbetet? Från vilken/vilka i så fall? (Kompisar, läraren, föräldrar eller lärobok, annat?)
6. Har din lärare gått igenom hur du ska skriva den text du skrev? Använder du dig av hans eller hennes tips och mallar?
7. Vem upplever du att du skrev texten till?
8. Vilken typ av respons/gensvar tycker du att du behöver? Hur har du reagerat på den respons/betyg du fått på dina texter hittills?
9. Har du tänkt på hur du använder språket? Hur tycker du att ditt språk fungerar i den text du skrev? (t.ex. bra flyt, dålig ordvariation, livfullt, många slanguttryck)
10. Har du upplevt att du lärt dig något av skrivandet den senaste tiden? Vad i så fall?
11. Hade du önskat genomföra skrivandet på ett annat sätt? (skriva mera hemma, skriva på dator, mer i skolan etc.)
12. Vad tyckte du om att skriva den senaste uppgiften? Vad tycker du om skrivandet i svenskan så här långt?
13. Har du skrivit något på fritiden sedan sist? Vad? (dagbok, brev, lättex-ter, noveller, chattat, artiklar i tidningar, programblad, broschyrer etc.) Har något på fritiden inspirerat dig till skolskrivandet?
14. Kan du säga något om vad skrivande i svenskan betyder för dig?

Nio loggboksbesök gjordes i varje klass. Varje besök i klassen varade mellan 30 minuter och en timme. I NV-klassen var besöken kortare än i musikklassen. Besöken gick till så att jag kom till klassrummet strax innan lektionsstart. Läraren introducerade lektionen och gav lite allmän information om det som rörde svenskämnet. Sedan blev det min tur att sätta igång loggboksskrivandet. Jag svarade på frågor om det fanns några och var behjälplig genom att gå runt i klassrummet. När alla hade skrivit

färdigt samlade jag ihop allt material, tackade så mycket för deras hjälp och gick därifrån.

En fråga handlade om vilken slags text de skrev senast, vad det var för texttyp och vad den hette. Genom svaren fick jag en överblick över de olika ämnen och ämnesuppgifter som eleverna skrivit om.

Loggboken blev som en länk mellan eleverna och mig men jag kommenterade aldrig eller skrev dit något. Eleverna kunde emellertid börja sin text med en hälsningsfras som t.ex. ”hej igen Suzanne” eller ”tjena!”. Ibland kunde det också förekomma metakommentarer som ”Nu var det länge sedan vi skrev i den här boken. Mycket har hänt sedan sist” eller ”nu orkar jag inte skriva mer, jag har ont i huvudet”. Några elever har också varit mycket personliga och delgett mig sina problem och tankar om livet.

Lärarna i klasserna fick inte ta del av varken frågeguiden eller loggböckerna. Elevernas anonymitetsskydd inför läraren var totalt.

Loggböckerna är kodade enligt följande system: HNV 1-25 (namn, datum) eller HMuS 1-31(namn, datum). H står för häfte och siffran står för nummer på häftet, datum, för den dag de skrev i häftet. Det är primärkällorna för loggböckerna och kan i fotnoten se ut såhär: HMuS1 Håkan 4/10-01

Intervjuerna

Eleverna

Syftet med loggböckerna var att få en bred bild av skrivandet i de båda klasserna. Muntliga kvalitativa intervjuer med några elever skulle förse mig med en annan typ av data som skulle förstärka och fördjupa bilden av skrivandet och samtidigt utgöra huvudmaterialet för de tänkta fallstudierna. Mot bakgrund av jag ville ha ett hanterbart antal elever och endast en könsmässig distinktion valdes fyra elever, två pojkar och två flickor, i varje klass ut. Den könsmässiga fördelningen var den enda distinktion i valet av elever som gjordes.

De åtta eleverna intervjuades mot slutet av A-kursen och i slutet av B-kursen. I planeringen fanns även ett tredje intervjutillfälle, som valdes bort till förmån för ett fokusgruppsamtal i varje klass (se nästa avsnitt).

Vid varje intervju fanns loggboken tillgänglig och jag hade läst det som skrivits noga så att jag kunde göra återkopplingar till loggboken under intervjun. Intervjuerna blev 30-40 minuter långa.

Eleverna var mycket välvilligt inställda till intervjuerna, vilka genomfördes mycket smidigt i särskilt bokade konferensrum och klassrum på de båda skolorna. Alla elever visade stort engagemang och intresse. Intervjuerna är inspelade digitalt på s.k. minidiskar och har god ljudkvalitet. De är transkriberade i sin helhet, ordagrant i s.k. talturer med en läsarvänlig transkriberingsmetod enligt nivå III i Linells (1994) indelning av transkriberingspraxis för samtal. Jag således inte markerat pausers längd, tvekanden eller andra ljud. Utskrifterna motsvarar ca 200 sidor text.

Den första intervjun med den elev som kallas Ansi föll bort p.g.a. ett tekniskt fel och kunde inte göras om direkt efteråt. Ansi var dock mycket noggrann och utförlig i sin loggbok och pratade mycket gärna och länge under den andra intervjun.

Intervjuerna är kodade efter namn och datum och om det är den första eller andra intervjun. Det kan i fotnoten se ut som följer: I:2MuS Håkan 17/12-02. I, står för intervju, 2, för intervju nummer 2

Lärarna

Under den period som undersökningen varade har musiklassen tre lärare i svenska, Gunilla, Göran och Gabriella. NV-klassen har en lärare, Berit.

Lärarna intervjuades en gång var. Gunilla intervjuades i samband med A-kursens slut. Göran slutade oplanerat efter vårterminen i årskurs två och bytte skola och intervjuades tyvärr efter att han tillträtt på den nya skolan. Detta gjorde att mötet med honom inte blev *in situ*, något som visade sig vara en nackdel eftersom han i hög grad under intervjun identifierade sig med sin nya situation. Dock har han bistått med samtal och tilläggskommentarer vid några tillfällen under avhandlingsarbetets gång. Den nya läraren Gabriella intervjuades när B-kursen var slut. Även intervjun med Berit skedde efter avslutad B-kurs. En intervju med henne gjordes tidigare men blev förstörd p.g.a. ett tekniskt fel. Lärarna ställde sig positiva, även om det väckte en viss skepsis hos läraren i NV-klassen när hennes intervju fick göras om.

Varje intervju är ca en timme lång och inspelad på minidisk. Lärarintervjuerna är inte transkriberade efter samma metod som elevintervju-

erna, utan har av praktiska skäl för mitt forskningssyfte lös transkription. Texten ligger nära talet men delar av texten innehåller också refererande partier (jfr Trost 1997:114). Jag har dock försökt hålla mig så nära samtalet som möjligt. Samtalet som det är inspelat på minidisken är i sammanhanget min primärkälla när lärarens ord återges i avhandlingen, till skillnad från elevintervjuerna där utskriften av samtalet är primärkällor.

Jag har mött intervjupersonerna flera gånger under en lång tid och i fler sammanhang än just vid intervjusituationen. De intryck jag fått av lärare och elever är inte enbart konstruerade av intervjuerna utan också av de möten vi haft under åren. Jag ser det som en tillgång som innebär att de inblandade personerna ges större rättvisa i beskrivningarna.

Gruppsamtalen

I materialet ingår också två fokusgruppsamtal, ett per klass. Idén bakom fokusgruppsamtalen bygger på att jag ville skapa en situation där eleverna någorlunda fritt och med stöd av varandra kunde uttrycka frågor och tankar om skrivundervisning och skrivande. Jag hade en föreställning om att de genom interaktion med varandra i samtal kunde utveckla tankar som inte kunde vara möjliga att få fram vid enskilda intervjuer. Interaktionen genom samtal bidrar i sig till att en enskild individs ståndpunkt kan formuleras och omformuleras i mötet med andras ståndpunkter (Wibeck 2000, Bryman 2002, Swahn 2006).

De två fokusgruppsamtalen genomfördes alldeles efter avslutad B-kurs, vilket var ett medvetet val av tidpunkt. Deltagarna skulle då kunna se sitt svenskämne i backspegeln med färsk erfarenheter.

Deltagarna var fyra till antalet och bestod av de elever som individuellt hade deltagit i intervjuerna. För att samtalet skulle komma igång användes s.k. ”triggers” eller utmaningar. Dessa bestod av utklippta citat från kursplanen skrivna på smala remsor. Remsorna låg i en påse och en elev i taget fick dra en remsa, läsa högt vad som stod på den och sedan börja kommentera. Alla citat handlade om skrivande eller språk i någon bemärkelse och var hämtade från de avsnitt av kursplanen i svenska som har rubrikerna ”ämnets syfte”, ”ämnets karaktär och uppbyggnad” och ”ämnets mål” (Skolverket, 2000, *Kursplaner i svenska*).

I ett fokusgruppsamtal eller en fokusgruppintervju kan man välja strukturingsnivå beroende på syftet med den. Ett ostrukturerat samtal låter gruppens deltagare relativt fritt och ostört diskutera de frågor som

naturligt kommer upp i samtalet. Risken är då att samtalet kan ta alla möjliga vägar och att viktiga aspekter därigenom inte tas upp. Det strukturerade samtalet ger större kontroll och leder till att forskaren får svar på frågor som i undersökningen anses viktiga. Risken är då istället att deltagarna endast svarar på frågorna och forskaren får endast bekräftelse på sina egna frågeställningar och perspektiv (Bryman 2002). Jag valde att ha en mycket lös strukturering men ville ändå att deltagarna skulle hålla sig till ämnesområdet skrivande därav kursplanecitaten på remsorna.

Jag ville inte kontrollera samtalets riktning utan valde att finnas med i gruppen som moderator, dock utan att säga för mycket. Ingrepp från min sida skedde endast vid några få tillfällen då ett citat klargjordes eller en följdfråga ställdes. Att se till att alla deltog i samtalet var också viktigt. Nu uppstod inga större problem men det var ändå så, som i alla grupper, att det fanns några som tog större talutrymme än andra, vilket jag inte kunde åtgärda utan att störa samtalet för mycket. Eleverna kände dock varandra väl och det var en glad och trygg stämning i båda grupperna.

Fokusgruppsamtalen är också löst transkriberade och följer i princip samma system som lärarintervjuerna. Syftet är att vid analysen kunna följa det huvudsakliga innehållet i vad som sägs (Trost 1997, Wibeck 2000). I avhandlingstexten refereras fokusgruppsamtalen som FG:NV 11/2-03 och FG:MuS 3/2-03.

Observationstillfällena

I materialet finns också observationsanteckningar från lektioner. Dels har jag observerat lektioner där skrivande förekommit, dels har elever och lärare observerats vid de s.k. loggboksbesöken. Jag har fört anteckningar, närmast liknande dagboksanteckningar vid varje besök samt mer systematiskt antecknat förlopp och händelser under de av läraren iscensatta skrivlektionerna.

I musikklassen förekom fler observationstillfällen än i NV-klassen. Ett tillfälle var vid ett längre lektionspass under första terminen då eleverna skulle börja skriva uppsats inom det tema som kallas *Myt och saga*. Det andra tillfället var i årskurs tre, då de skrev nationella provet i svenska, uppgift A. Jag har också haft möjlighet att studera klassen och eleverna långre tid i samband med loggboksbesöken samt vid andra tillfällen än

just under svensklektioner. Jag besökte bl.a. den konsert musikklassen hade höstterminen i årskurs tre.²⁸

I Naturvetenskapsklassen gjordes observationer vid loggboksbesöken samt vid ett längre lektionstillfälle. Det var då sagt att de skulle skriva A-uppgiften i nationella provet, vilket de inte gjorde. I stället fick jag dels se redovisningar av nationella provets muntliga del, dels gick läraren igenom regler inför nationella provets B-del. Vid detta tillfälle gjorde jag förloppsanteckningar samt skrev ner dialoger, lärarinstruktioner och frågor från eleverna till läraren.

Fältanteckningarna och observationsanteckningarna är transkriberade som fältberättelser (*narrative transcriptions*) och utgör, precis som Ewald (2007:68) beskriver det, ”en utgångspunkt för vidare reflektion, analys och tolkning som efterhand genererat den förståelse för fältet som avhandlingen rapporterar”.

Elevtexterna och övrigt material

I materialet finns också elevtexter, uppsatser eleverna skrivit som uppgifter inom svenskämnet. I NV-klassen finns textexempel från var och en av eleverna från början av A-kursen, samt Nationella Provets B-uppgift. De elever som intervjuats har lämnat kopior på alla bedömda texter de skrivit under B-kursen.

I musikklassen finns kompletta textexempel från uppgiften som handlar om *Myt och saga* samt Nationella Provets B-uppgift. Alla texter är betygsatta och kommenterade av läraren. Endast en elev i musikklassen lämnade kopior på alla B-kursen uppsatstexter. Textmaterialet är till största delen outnyttjat. Det används vid enstaka tillfällen som referensmaterial.

Övrigt material

Genom att försöka samla in så mycket material som möjligt som förekom i skrivundervisningen skulle jag kunna skaffa mig en helhetsbild. En idé var att ta in lärarnas terminsplaneringar. Detta gjordes inför den första terminen. Det visade sig dock att planeringarna inte följdes, vilket gjorde att jag ganska snart insåg att jag inte kunde ha någon användning för dem. Planeringarna blev heller inte relevanta och användbara efter-

²⁸ Av forskningsetiska skäl anger jag inte alla situationer.

som utgångspunkten var att skildra hur eleverna uppfattade det faktiska innehåll skrivundervisningen hade.

Ett användbart material utgjordes av det som kallas rättningsprotokoll. Det var ett formulär som läraren i NV-klassen använde som bedömningsmall för NV-klassens texter. Rättningsprotokollet såg år 2001 ut som följer:²⁹

Rättningsprotokoll i NV-klassen

B-SKOLAN	RÄTTNINGSPROTOKOLL
Teknik	namn_____
Inledning	
Styckeindelning	inlämn.tid_____
Övergångar	
Källangivelse	(betyg)
Citat	
Avslutning	
Dispositionsplan	
Innehåll	
Följt instruktionen	
Övrigt	
Språk	
stavfel	
mb/sr	
skr	
ip	
konstr/uttr	
ordv (äv.pron,prep)	

Rättningsprotokollet kunde variera något beroende på vad uppgiften frågade efter. Vid nationella provet infogades kopior av bedömningskriterierna som gällde för den valda uppgiften, in i rättningsprotokollet.

I materialet finns också uppgiftsinstruktioner till olika skrivuppgifter som gjorts i de två kurserna. Dessa beskrivs i samband med att de tas upp i de empiriska kapitlen. Det finns också exempel på s.k. lathundar inför skrivande av utredande och argumenterande texter. Allt material som samlats in har beskrivits och nedtecknats i det löpande avhandlingsarbetet för att tillfogas den bild av skrivundervisningen som återges i undersökningen.

²⁹ Avskrift av rättningsprotokoll HT-2001 efter kopia av originalet.

Materialanalys och problem

En skolmiljö är en sluten miljö (Bryman 2002) och mycket av verksamheten är inte systematiskt planerad och strukturerad utan ofta omedelbar och situationsbunden. En forskare har sällan möjlighet att använda sin tid till att delta i alla lektioner under ett flerårigt förlopp utan fältnärvaron byggs upp i en balans mellan det som ges från fältet och de personliga möjligheter som finns. Har man gett sig in i en longitudinell studie kan den inte göras om utan måste fullföljas enligt de premisser som ges under resans gång. Risken för att problem av olika slag kan dyka upp är stor.

Hela undersökningen bygger på lärares och elevers välvilja. Det är inte alltid lätt att tänja på eller utnyttja den frikostighet som lärare och elever bjuder på. Man får lita till sina informanter som informationsbärare och distributörer av material och det är inte alltid det fungerar. Detta innebär att det varit svårt att få till stånd ett systematiskt insamlande av material som används under lektioner, t.ex. texter, instruktioner, beskrivningar av temaarbete, planeringar av olika slag. Trots att lärare lovat mig material, har de glömt bort, har inte haft med sig rätt saker till möten och har inte hittat papper etc. Elever som sagt att de ska bistå med texter har ibland inte fullföljt sitt uppdrag. Originaltexter slängs eller tappas bort av eleverna. Som forskare försöker man ändå bygga upp ett förtroende som bygger på att både lärare och elever delger det de anser vara viktigt att delge.

Andra problem var den varierade tillgängligheten till grupperna och antalet skrivsituationer. Dels fick jag inte komma, som överenskommet var, till klasserna när de skrev uppsatser, något som gällde främst NV-klassen, dels skrevs inte mycket i planerade och organiserade skrivaktiviteter under B-kursen i musikklassen. Men det dynamiska, omedelbara skollivet är en del av verkligheten och påverkar förstås mig som forskare precis som det påverkar eleverna. Det är inte alltid saker och ting blir som det var sagt från början, något som alla vet som gått i skola. Det som istället blir systematiskt insamlat är det som jag som forskare hade möjlighet att styra över och påverka.

Frågeguiden - formulär eller stöd?

Kritik kan riktas mot den frågeguide som delades ut till eleverna vid besöken, för att den är styrande. Har jag som forskare styrt in eleverna i ett

sätt att tänka och väckt problem och föreställningar om skrivande som de utan styrning inte skulle ha nämnt? Ja det kan nog sägas vara på det sättet. Jag kom med mina frågor och eleverna svarade välvilligt och ur min synvinkel, seriöst på dem. Det är också svårt att veta hur uppriktiga de har varit och hur mycket de har funderat över sina svar. Det var kort om tid och frågorna var många. Samtidigt var situationen omgärdad av en muntlig kontext. Jag betonade till exempel att det som står inom parentes efter frågorna endast är exempel och inte alternativ. Jag sa också att jag ville få veta något av *dem*, att de var experter och att deras perspektiv ständigt var i fokus. Mitt huvudsakliga intresse med frågorna var alltså att i kvalitativ bemärkelse få syn på elevernas personliga, individuella ståndpunkter. Frågorna var avsedda mer som ett stöd för skrivandet och inte som en struktur där jag kvantitativt skulle få en spegling av mina intressen. Jag var mycket noga med att informera vid varje tillfälle att frågorna var att betrakta som ett stöd för deras berättelser och inte som något de slaviskt skulle följa.

Fördelen med frågorna är att det blir en kontinuitet i loggbokstexterna. Jag har fått individuella utsagor i texter, ofta i berättelser, som är analyserbara och tolkningsbara även i ett utvecklingsperspektiv, vilket var mitt syfte.

Intervjuerna

Intervjuerna var upplagda som samtal med enkla övergripande frågor som stöd; s.k. semistrukturerade intervjuer (Kvale 1997). Bra kontakt etablerades med både lärare och elever det uppstod inga problem, bortsett från de tekniska problemen i två intervjuer. Dock kan man i backspeglarna önska att vissa frågor hade följt upp på ett mer professionellt sätt. Men jag ser samtidigt intervjuerna som samtal där frågorna och svaren uppkommer i interaktion. Det är i intervjusituationen texten skapas och kan betraktas som ett resultat av social samhandling under de förutsättningar som vid tillfället gavs (Kvale 1997).

Etiska överväganden

Vid inledningen av studien informerade jag deltagarna om deras rättigheter enligt dåvarande HSF:s etiska regler. Jag skrev ett brev (se bilaga) där jag förklarade hur undersökningen skulle gå till och hur den skulle användas. Eleverna ombads ta hem brevet och visa sina föräldrar. Det

tillstötta inga större komplikationer när det gällde deltagandet. Endast en elev valde efter första tillfället att inte delta.

Lärarna har vid vissa tillfällen betraktat mig mer som en kollega än som forskare. Ibland diskuterades didaktiska frågor som gällde svenskämnet generellt. Jag har varit medveten om problemet med att både vara forskare, lärarutbildare och lärare och har under hela förloppet försökt särskilja mina olika roller och problematisera och reflektera över dem.

Eftersom eleverna har varit i fokus för undersökningen har min ledstjärna varit att skydda deras integritet och värna anonymiteten inför svenskläraren och andra lärare. Eleverna har kunnat känna att de har kunnat vara helt frispråkiga.

Att beskriva lärare och deras undervisning – ett etiskt dilemma

Trots att kraven för ett etiskt handlande i samband med kvalitativa studier följts (Bryman 2002) uppstår ändå det man skulle kunna kalla etiska dilemman. Ett etiskt dilemma för undersökningens del är att lärarna genom elevernas sätt att beskriva och tala om undervisning, ofta framställs negativt. På grund av undersökningens art går det inte att undvika att både lärarnas personlighet och undervisningsmetoder tydliggörs och kritiseras. Det är dock inte undersökningens syfte eller avsikt att medvetet sätta enskilda lärare i dåligt ljus. Lärarna fullföljer sitt uppdrag seriöst och vinnlägger sig om att hitta undervisningsmetoder och förhållnings-sätt som fungerar i ett komplext och krävande system.

Skrivande i skolan handlar bl.a. om makt och normer om identitet och om relationer vilket alltid är problematiskt i någon bemärkelse. Lärare - elevrelationen kan ofta vara extra komplicerad eftersom den innefattar en sådan tydlig hierarkisk maktdimension (t.ex. Ivanič 1998). Icke desto mindre uppstår det ett dilemma att behöva lämna ut verkliga personer trots att de i själva verket enbart är aktörer i och representanter för en övergripande problematisk och svår verksamhet som kallas svensk-ämnets skrivundervisning, något alla svensklärare har att tampas med och ta hänsyn till.

Vad kan aktörerna kallas?

Att välja ord och begrepp för sina informanter och deras handlingar handlar om val av perspektiv och hur man som forskare betraktar människor och den verklighet som ska gestaltas (Charon 2007).

Tidigt i avhandlingsarbetet laborerade jag med valet mellan begreppen *elev* eller *ungdom*. Jag ansåg att det var viktigt att lyfta fram ungdomarna, att beskriva en verklighet ur deras perspektiv och att de skulle respekteras och bli lyssnade på som individer. Ju mer jag tog del av deras berättelser desto viktigare blev det för mig att presentera dem som individer och unika personer. Jag tyckte att ordet *elev* gestaltade en anonym varelse, en osynlig del av ett kollektiv.

Kronholm- Cederberg (2005) som gjort en liknande studie avseende ungdomar i svenskspråkiga Finland som skriver studentuppsatser, upptäckte samma problem och skriver:

Bakom varje så kallad elev dölde sig en genuin människa med alldeles unika och egna livserfarenheter. Den ena berättelsen var inte den andra lik. Så småningom kändes begreppet *elev* snävt och förminskande, samtidigt som informanterna behandlade frågor som intimt förknippas med tillvaron som elev på skolan. (Kronholm- Cederberg2005:45)

Kronholm- Cederberg valde att kalla sina informanter *ungdomar*. Vid vissa enstaka tillfällen använder hon begreppet *elev* eller *unga människor*.

Ur mitt personliga perspektiv är mina informanter unika människor, och min mening är inte att använda ett begrepp som är snävt och förminskande för dem. Trots det kom valet tillslut att hamna på begreppet *elev* för att det på ett effektivt och praktiskt sätt gestaltar en faktisk relation mellan aktörerna i den undersökta verkligheten.

En annan fråga handlar om vad eleverna kan kallas när de skriver. Begreppet *skribent* som ofta används för att tala om en person som skriver (Hoel 2001), signalerar självständighet, kunnighet och ett eget val. När jag läste elevernas uppsatser och berättelser i loggböckerna var de *skribenter* som ur mitt perspektiv var värda att lyftas fram och ges respekt. Men mina informanter var i den beskrivna verkligheten inte skribenter utan skrivande elever eller uppsatsskrivare. Begreppet skrivare, skrivande elev eller uppsatsskrivare passade i detta fall bättre. Så dessa något otympliga begrepp har i flera fall valts för att de på ett ganska neutralt sätt gestaltar en elev som utför en skrivhandling i svenskämnet i skolan, något som givetvis inte förminskar deras förmåga att vara skribenter i allmänhet.

En ytterligare fråga handlar om namngivning. Är det överhuvudtaget någon vits med att ge eleverna namn när de är så många? En läsare

kommer ändå inte komma ihåg alla namn och inte heller kunna minnas och särskilja individerna.

Jag valde att ge namn åt alla av två skäl. Det första skälet var att jag ville att de skulle framstå som unika individer och riktiga elever. Ingen elev heter *flicka 4* eller *pojke 25*. När vi läser om Anneli så är det Anneli och ingen annan, hon är en speciell och unik individ. Emellertid är det meningen att gestaltningen av Anneli, Håkan och Sonja och de andra ska leda till att dem som känner skolan och svenskämnet ska kunna identifiera dem och konstatera att det finns fler Anneli, Håkan och Sonja i skolorna i Sverige. I det unika kan det alltså bli möjligt att känna igen det generella.

Namngivningen har gjorts ”läsarvänlig” enligt följande mönster: Alla elever i NV-klassen har namn som börjar på A. När ett namn börjar på en annan bokstav tillhör han eller hon följaktligen musikklassen.³⁰ Det finns endast fyra elever som har utländsk bakgrund. Valet av namn är inte typiskt för deras ursprungsland men kan signalera utländsk härkomst. Det är heller inte relevant för undersökningen att lyfta fram deras utländska bakgrund.

Vilka elever är det?

Det är lika många pojkar som flickor som deltar i undersökningen. Alla elever kommer inte till tals men ca 40 av de 55 som deltog, bidrar med sin röst. Kvinnlig respektive manlig representation i utsagorna är ungefär 50/50 med någon liten övervikt för antalet pojkar. Det är dock fler pojkar än flickor som förekommer i de mer omfattande exempelfallen. Genusfrågor och skillnader mellan pojkar och flickor avseende skrivande har stor betydelse och i detta sammanhang borde kanske denna ”snedfördelning” motiveras.³¹ Men för mitt syfte är egenskapen människa och

³⁰ Varför kunde inte musikklassens elever få namn som t.ex. börjar på M eller någon annan bokstav enligt viss namngivningspraxis? Inledningsvis i avhandlingsarbetet utgick jag från en annan namngivningsprincip. Efterhand började blev det viktigt att skilja på elevernas skoltillhörighet. NV-klassen hade många redan av en slump fått namn som började på A. Jag behövde bara byta namn på hälften. Om jag hade ändrat namn på musikklassen hade det blivit ett sammelsurium och jag hade inte kommit ihåg vilka elever det ursprungligen handlade om. De i musikklassen som redan hade namn på A, fick dock nya namn.

³¹ För genusaspekter och skrivande se t.ex. Molloy (2002, 2007) och Ivanic (1998)

rollen som elev det viktigaste, därför ger jag inte här och nu betydelse åt det faktum att fler pojkar än flickor utgör exempelfall.

De elever som kommer till tals i denna undersökning kan inte heller sägas vara representativa för alla elever i den svenska gymnasieskolan. De är i vissa avseenden en skara ungdomar som avviker från genomsnittet. Ungdomarna i NV-klassen kan sägas tillhöra en kunskapsmässig elit. De har valt ett gymnasieprogram som både består av avancerade studier i de naturvetenskapliga ämnena samtidigt som det sker på engelska, s.k. bilingual inriktning. De har höga betyg i grundskolan och har goda förutsättningar både socialt och kognitivt för att lyckas med sina studier. Musikklassens elever är speciella på grund av sin musikaliska kunskap och kompetens. De har också relativt höga betyg från grundskolan och har möjligheter att lyckas med sina studier inom de flesta ämnesområden som ingår i programmet.

Min första idé om att låta elever från olika sociala och kunskapsmässiga förhållanden komma till tals i undersökningen genomfördes inte. Klasserna som fick delta visade sig på många plan vara ganska homogena. Ganska snart visade det sig snarare vara en styrka än en brist. Utan att föregå resultatet av denna undersökning kan jag påstå att det är särskilt intressant att det just är målinriktade och ambitiösa ungdomar som undersökningen omfattar.

Analysprocess

I följande avsnitt redogör jag för min metodologiska ansats och vilka analysfaser arbetet gått igenom.

Lägga pussel eller bygga broar

Forskare som Ehn & Löfgren (1996:73) har beskrivit den etnografiska forskningsprocessen som att, i postmodernistisk anda, lägga ett pussel eller en mosaik, göra ett collage eller ett bricollage, där upptäckter, fynd, ledtrådar, läggs sida vid sida för att sedan bilda ett mönster och beskriva en helhet av verkligheten. På många sätt skulle nog en sådan bild passa in på denna studies forskningsprocess. Men en annan välfunnen metafor för hur forskningsprocessen gått till och som passar bättre för det som faktiskt görs i denna studie hämtar jag från Gale Miller (1997) där han i en artikel ur *Qualitative research – theory, method and practice* beskriver en dialog mellan flera metodologiska ansatser som *att bygga broar*. ”Bridges link distinctive land formations, making it possible for people to traverse between them” (Miller 1997:24).³²

Miller menar att vitsen med brometaforen inte är att lägga samman delar som bildar mönster eller helheter, som ett pussel bildar helheter, inte heller att analyser enbart trianguleras. Den beskriver i stället hur *flera olika* metodologiska strategier kan användas för att *länka samman* olika aspekter av en social miljö eller social praktik. Broarna byggs med hjälp av de analytiska frågor som ställs till hela materialet samt resultaten av de kvalitativa undersökningarna. Snarare binds alltså öar av information som framkommit genom *olika* analys och tolkningsmetoder samman för att nå helheten (Miller 1997). Han menar att:

the central issue involves providing a venue for dialogue between different interpretive frameworks. Its promise is interpretive insight, particularly into the ways in which meaning is implicated in our mundane everyday life and activities. (Miller 1997:25)

³² Även Hillocks (1995) använder sig brometaforen för att beskriva hur olika teoretiska utgångspunkter och vetenskapliga metoder kan länkas samman via broar. Syftet är även för Hillocks att få förståelse för helheten (avseende synen på skrivande i skolan som verksamhet).

Miller anser att studium av en kultur ofta utgår från att studera hur en grupp människor får ett system att fungera genom språkliga/textuella aktiviteter och att kulturen byggs och fortskrider genom medlemmars inkulturation, socialisation och lärande. Han ger själv exempel på att etnografi, samtalsanalys och diskursanalys kan vara lämpliga vägar för att beskriva sociala verkligheter, eftersom de tar hänsyn till relationen mellan språk och lärande och hur den sociala interaktionen påverkas i detta samspel.

While different in many ways, each of these perspectives stresses how social life may be organized within multiple social realities, how the realities are socially constructed through our use of language, and the reflexivity of our accounts of social settings, realities and issues.[...] Our descriptions of social realities, then cannot be separated from the objects, persons or circumstances that they describe or the language that we use to describe them. (Miller 1997:25)

Han ger också exempel på forskare som, även om de har olika empiriska data, använder sig av diskursanalys och samtalsanalys för att kunna visa hur socialt liv organiseras inom institutionella diskurser och hur makt och kunskap ligger implicit i dem (Miller 1997:36).

Grunden i all etnografisk och kulturanalytisk orienterad forskning är att fokusera helheten, sammanhanget och kontexten (Miller 1997, Ehn & Löfgren 2001). När man tar ett helhetsgrepp på en komplicerad verksamhet är det nödvändigt att skilda aktiviteter inom verksamheten och förutsättningar för dessa tolkas och analyseras.³³

Analysfaser i forskningsprocessen

Analys och tolkningsarbetet skedde som en spiralliknande eller pendel-liknande process och sträckte sig över en period av flera år. Alvesson & Sköldberg (1994) lyfter fram termen *abduktion* som ett beskrivande begrepp för de etnografiska studier som liksom min studie opererar med i huvudsak fallbeskrivningar. Exempelfallen tolkas med ett hypotetiskt övergripande mönster som förklarar fallet i fråga och styrks med exempel och antagelser från flera liknande fall (Alvesson & Sköldberg 1994:44, Scheff 1990)³⁴. Ett abduktivt arbetssätt utgår från empiriska

³³ Jämför aktivitetsteori AT som beskrivs i det inledande kapitlet.

³⁴ Scheff (1990) diskuterar termen *abduktion* i samband med tolkning av social interaktion och analys av sociala beteenden.

fakta där man inkluderar den teoretiska förförståelsen som en del i hela tolknings och förståelseprocessen. Analysen av empirin kan enligt teorin kring begreppet abduktion också kombineras med eller föregripas av studier i tidigare teori i vetenskaplig litteratur, för att denna ska inspirera och skänka förståelse för de fenomen och mönster som upptäcks:

Med hjälp av att utnyttja existerande kunskap och referensramar finner man teoretiska mönster eller djupstrukturer som, om de vore giltiga, skulle begreppsliggöra de empiriskt induktiva mönster eller ytstrukturer vilka påträffats – eller snarare framgått genom tolkning – i ett enskilt fall. (Alvesson & Skoldberg 1994:44)

Data insamlades och intervjuer transkriberades efter hand som de samlades in. Redan då började analysprocessen. Mer handfast inträdde första fasen då det samlade materialet analyserades som helhet. Inledningsvis opererade jag med fyra grova temakategorier. Jag kallade kategorierna *Inspiration*, *Interaktion*, *Intention* och *Individ*. Citat och meningsfragment utkristalliserades och kodades i dessa kategorier. Likheterna med den metodiska ansats som återfinns inom grundad teori (Hartman 2001) framstår som tydligast i denna fas.

Inspiration stod för uttryck för elevernas vilja eller ovilja att skriva. Det stod också för det meningsskapande som uppstod i elevernas möte med uppsatsämnen och instruktioner och deras närmande till gymnasieskrivandets textkulturer. Enkelt uttryckt handlade de om vad eleverna vill skriva och varför?

Interaktion stod för uttryck för den interaktion i form av gensvar, bedömning och betygsättning som förekom mellan lärare och elev i samband med deras skrivande.

Intention handlade om elevens mål och mening med skrivandet och om skrivstrategier och hantering av skrivuppgifter. I kategorin intention ingick också analys av elevens uttryck för kognitiva svårigheter eller möjligheter i själva skrivakten.

Temat *Individ* utgick från elevens bakgrund, kultur och individuella utveckling och från den syn på kommunikation som innebär att man anser att individers personliga och kulturella historia har betydelse för hur produktion och mening utväxlas. *Individ* handlade också om elevens sociala roller och personliga teman och på vilka sätt de konstruerar en text i förhållande till sig själva.

Fas nummer två var den fas då det sorterade och kategoriserade materialet skulle ges gestalt och presenteras i en form som på ett lämpligt sätt överensstämde med vad jag hade upptäckt. Det var det steg i processen som innebar upptäckten av att ett empiriskt material inte enbart kan presenteras som ytstrukturer i långa deskriptiva empiriska avsnitt. Kategorierna var heller inte operationaliserbara. Exempelvis visade det sig att de gled samman på alldeles för många punkter och inte gick att avgränsa på ett tillräckligt tydligt och distinkt sätt. För att i stället få en djupstruktur, valdes olika analytiska linser eller tekniker ut som jag ansåg skulle passa mitt syfte att få förståelse för helheten (jfr. Alvesson & Sköldbäck 1994:44).

Den tredje fasen innebar således en djupare analys av materialet genom användning av i huvudsak två olika analytiska linser. Jag inspirerades av aktivitetsanalys efter att ha tagit del av Russells och Russel & Yañes (1996, 2003) studier av genreproblematik och diskursivt skrivande och tog även intryck av Aspelins (1999a,b) interaktionsanalys och Scheffs (1990) mikrostudier av känslor och sociala strukturer. Jag upptäckte att dessa två sätt att studera verksamheter kunde vara fruktbara därför att de kommer väldigt nära individens kontakt och möte med verksamhetens olika delar. Dessa delar säger, när de sätts samman via ”broarna”, ganska mycket om helheten.³⁵

Den fjärde fasen innebar att kategorisera och gestalta det analyserade empiriska materialet.

Genom att använda dessa olika analytiska tekniker och linser utkristalliseras alltså områden eller fält som innehållsmässigt skiljer sig från varandra men som ändå hänger ihop eftersom förståelsen av det ena området leder till frågor i det andra, vilket leder till frågor i det tredje osv.

³⁵ Aspelin (1999 b) talar om del/helhets analys. Genom att få syn på de små delar en verksamhet består av kan helheten träda fram i ljuset.

Kapitel 4. Klasserna, skolorna, lärarna och skrivandet

För att få en förståelse för undersökningens kontext och de aktörer som ingår i den ges i följande kapitel en översiktlig beskrivning av eleverna, skolorna och lärarna. Beskrivningen bygger på observationer, loggbokstexter och intervjuer.

Musikklassens aktörer och undervisningsmiljö

Musikklassen på G-skolan består under den största delen av gymnasietiden av 11 pojkar och 20 flickor. De har antagits till programmet på sitt förstahandsval som föregåtts av antagningsprov i musik och musikteori. Vid tiden för undersökningen var söktrycket ovanligt stort och betygsnivån hög. Flera elever pendlar en längre sträcka varje dag eftersom upptagningsområdet sträcker sig långt utanför kommungränsen.

Genom att varje elev skriftligt beskrivit sin skrivarhistoria i loggboken, får jag veta att alla elever i klassen har haft en gynnsam start på sitt skrivande i grundskolan. De har haft positiva förebilder och vuxit upp i läsande och skrivande miljöer. Ingen beskriver att de har eller har haft problem med läs- och skrivinläringen.³⁶

Utbildningsnivån hos elevernas föräldrar är relativt hög. Yrken som representeras är bl.a. lärare, förskollärare, musiklärare, rektor, journalist, läkare, ingenjör och musiker.

Det musikestetiska programmet på G-skolan har s.k. yrkesprofil, vilket innebär att studierna i musik och musikteori förbereder för en vidareutbildning inom musikområdet. Flera elever i klassen är också inriktade på vidare studier inom musik.

³⁶ HMus 1-29 7/9-00.

Under första året har eleverna många kärnämnen och endast ett begränsat timantal i karaktärsämnen. Karaktärsämnenas volym ökar efterhand som kärnämneskurserna slutar efter årskurs två. Svenskämnet avslutas i början av sista terminen i årskurs tre.

I klassrummet råder i början av gymnasietiden en ganska discipline-rad stämning men efter hand som första terminen förflyter, luckras den upp. Bänkarnas placering i klassrummet är vid inledningen av en lektion, traditionell; två och två i rader, men vid lektionernas början flyttar eleverna om bänkarna lite som det passar dem. Pojkar och flickor sitter blandat. Ibland kan en lektion börja med att en flicka sitter i knäet på någon kamrat och medvetet trängs, för att skoja. En elev kan vandra omkring och prata lite. Någon kommer in sjungande och slår sig ner halvliggande i bänken. Gemensamma frågor om något inom musiken avhandlas ofta innan lektionsstart.³⁷

Svensklektionerna ligger schemapositionsmässigt på morgonen vilket gör att framför allt pendlarna kommer lite sent och droppar in efterhand. I början av gymnasietiden är närvaron hög men särskilt mot slutet av årskurs två och i början av årskurs tre minskar den. Då kommer många rejält för sent till svensklektionerna eller skolkar helt och hållet. Musikämnen och ett aktivt musikliv på fritiden tar överhand för många i slutet av årskurs två och under hösten i årskurs tre gör deltagandet i de olika musikprojekt som erbjuds att flera elever enligt deras lärare inte orkar engagera sig i svenskämnet.³⁸

Eleverna förändras efterhand utseendemässigt. Flera i klassen markerar tydligt sin kulturella tillhörighet med hjälp av kläder och andra attribut som t.ex. färgat hår och piercing. Inom klassen finns också olika subgrupper, i vilka ungdomarna genom sin klädsel och attityd signalerar vilken musikalisk tillhörighet de har. Många blir s.k. ”esteter”, vilket är ett uttryck som används av eleverna på skolan som beteckning på de ungdomar som går estetiska programmet och som har en fri, konstnärlig och utlevande stil. Klassen är i många avseenden en heterogen skara ungdomar med olika musiksmak och kulturella intressen, men samtidigt förenas gruppen genom olika gemensamma projekt i musikämnen. Eleverna kan ses gå mellan huvudbyggnaden och annexet i klungor, ibland dansar de fram och sjunger och bär på sina instrument i svarta fodral på

³⁷ Fältanteckningar från besök i Musikklassen 2000-2003.

³⁸ I:GA 26/2-03.

axeln. Genom att de ständigt exponeras vid skolkonserter, i luciatåg och på avslutningsceremonier, är de kända och sedda av de flesta elever på den relativt stora skolan.

G-skolan

G-skolan ligger mitt i stadens centrum. Den består av en klassisk nyrenoverad läroverksbyggnad från sent 1800-tal samt ett antal annex i anslutning till huvudbyggnaden

De teoretiska ämnena huserar i huvudbyggnaden. Musikklassen som är en del av det estetiska programmet har all sin undervisning i kärnämnen där. Karaktärsämnena utövas i kulturskolans lokaler en kort bit därifrån. Där har de också sina skåp och ett elevrum särskilt inrättat för de elever som går det musikestetiska programmet. Lärarna i musikämnena har också sitt personalrum i kulturskolan och eleverna har nära till dem.

Efterhand som inslaget av karaktärsämnena ökar, ökar också elevernas mentala och fysiska tillhörighet till musiklokalerna. De har tillgång till övningsrum på kvällarna och många av musikestetiska programmets elever tillbringar en stor del av sin fritid i kulturskolans byggnad. Gränserna mellan undervisning och fritid suddas alltmer ut ju längre gymnasietiden fortskrider. Musikämnena integreras i elevernas liv på grund av elevernas intresse men också mycket på grund av de deltar i olika projekt, att de har instrumentalundervisning på eftermiddagarna och att de spelar i orkestrar och ensembler i kulturskolans regi och liknande. En inte helt ovanlig dag för en elev i musikklassen är att han eller hon kommer till skolan klockan 8.00 på morgonen och lämnar den vid niotiden på kvällen. Några av eleverna har även aktiviteter där vissa helger.

Lektionerna i svenska är förlagda till läroverksbyggnaden. Klassen har tre lektionstillfällen i svenska A-kursen per vecka och två per vecka under B-kursen. Lektionstiden varierar, men minst ett av passen är 90 minuter.

NV-klassens aktörer och undervisningsmiljö

Naturvetarklassen på B-skolan går en inriktning som kallas ”bilingual”. Det betyder att stor del av undervisningen särskilt i de naturvetenskapliga ämnena bedrivs på engelska. Detta har lett till att just denna klass rekry-

terats från ett stort område även utanför kommunen. De elever som sökt sig till programmet har högt avgångsbetyg i de flesta ämnen från grundskolan. B-skolan och särskilt NV-programmet med bilinguallinriktning har ett rykte om sig att ställa höga krav.³⁹

Från början i årskurs ett består NV-klassen av 30 elever. Efterhand slutar fem elever och under större delen av den tid de har svenska består klassen av 17 pojkar och 8 flickor.⁴⁰

Svensklektionerna är tidsmässigt uppdelade efter samma mönster som i G-skolan. Minst ett lektionspass i veckan är 90 minuter.

I klassrummet sitter eleverna placerade två och två i tre snörräta kolonner i klassrummet. En kateder finns längst fram. Under hela gymnasietiden i svenskämnet sitter pojkarna och flickorna på varsin sida i klassrummet. Pojkarna till vänster och i mitten sett ifrån katedern, de åtta flickorna längst fram till höger. Närvaron är mycket hög. Eleverna sitter oftast tysta i sina bänkar. Om det är lite småprat i början av lektionen brukar läraren klappa i händerna och säga ”schh”. Då tystnar alla och blickar framåt. Det är överlag en mycket disciplinerad stämning.

Av deras beskrivningar av sin skrivhistoria att de har haft höga betyg i svenska och är vana läsare. Flera uttrycker ett stort intresse för litteratur och skrivande.⁴¹

Nästan alla elever har högutbildade föräldrar. De finns många läkare, forskare och civilingenjörer representerade bland föräldrarnas yrken. Av klassens totala elevantal har fyra invandrarbakgrund. Detta kan jämföras med musikklassen där ingen av eleverna är utlandsfödd.

B-skolan

Skolan ligger lite vid kanten av stadens centrum. Det är en byggnad från sent 60-tal och inrymmer förutom det tekniskt och naturvetenskapligt inriktade gymnasiet också verksamhet för grundskolans senare år.

Det är mycket svårt att få någon överblick av skolan som helhet. En riktig huvudingång saknas. Väl inomhus tar man sig till de olika delarna av skolan via källarplanet. Korridorerna och trapphusen är smala och rummen ologiskt numrerade. Överallt springer, släntrar eller sitter elever.

³⁹ Flera elever har sagt i formella och informella samtal att de visste redan innan de sökte att skolans lärare ställde höga krav på eleverna.

⁴⁰ En elev flyttar utomlands under årskurs 2 men kommer tillbaka i årskurs 3.

⁴¹ HNV 1-25 1/9-00.

Det finns inte många sittplatser i korridorerna så medan de väntar på sin lektion sitter de på golvet eller hänger mot väggen. Dock finns biblioteket som en kärna i mitten av huvudbyggnaden. Där är det alltid fullt; svensklärare har sina arbetsrum i anslutning till biblioteket och elever sitter vid borden och spelar schack, studerar eller läser en bok. För eleverna finns också en cafeteria i en del av matsalen.

Klassrummen där svenskundervisning sker är ljusa men kala. Salarerna har piffats upp med moderna gardiner men det finns ingenting som smyckar ut salarna. Längst bak i det klassrum där NV-klassen oftast har svenska finns en bokhylla med tilltufsade äldre läromedel i svenska och några nötta ordböcker. I anslutning till ett av klassrummen finns ett grupprum omgjort till depå för svenskans material. Depårummet är till brädden fyllt med klassuppsättningar av skönlitteratur, äldre klassiker, diktsamlingar och några moderna romaner. Där finns läromedel av varierande åldrar. Dit kan också läraren ta med sig en elev om de ska ha enskilt samtal eller göra ett prov.

Eleverna har skoldagen indelad i ett antal lektioner som är mellan 40 och 90 minuter långa. De har med undantag för det obligatoriska estetiska valet och idrott enbart teoretiska ämnen. Mot slutet av gymnasietiden dominerar de naturvetenskapliga ämnena samt individuellt val. Eleverna i klassen tillbringar rasterna med att vandra mellan de olika delarna av skolan, de står och pratar, äter lite godis eller är i biblioteket.

Lärarna

I undersökningen figurerar sammanlagt fyra lärare. Musikklassen har tre av dem och NV-klassen har en. Beskrivningen av lärarna grundar sig på intervjuer och fältanteckningar från besök.

Gunilla

När musikklassen börjar gymnasiet får de Gunilla som lärare. Gunilla har arbetat i ungefär 10 år som utbildad ämneslärare i svenska och franska, men bara undervisat i A-kursen i svenska en gång tidigare. Hon säger själv att hon aldrig hunnit upparbeta någon rutin inom ämnet.⁴² Hon vet att hon kommer att fungera som en slags vikarie under detta första år,

⁴² Alla uttalanden från Gunilla kommer från intervju 7/6-01.

eftersom den ordinarie läraren Göran hastigt bestämde att han skulle vara ledig i ett år, för att sedan komma tillbaka nästa läsår och undervisa klassen i B-kursen.

Gunilla har en tidigare yrkesbakgrund som korrekturläsare på en lokaltidning och har ett stort intresse för språk och text.

Som hon själv berättar sätter hon både skrivande och läsande i fokus i sin undervisning. Gunilla känner sig dock osäker på hur hon vill utforma skrivundervisningen. Hon säger att hon tror på metoden att skriva ofta och mycket, och hon vill ha en vänlig attityd till elevernas texter.

Gunilla arbetar tematiskt. Ofta hittar hon själv teman där eleverna läser texter, diskuterar och skriver egna texter, men ibland väljer hon ut teman med inspiration från läroboken *Språket och Människan* (Danielsson & Siljeholm 1996). Hon följer inte alltid bokens hela upplägg, utan kommer på egna idéer som hon prövar tillsammans med klassen.

Under höstterminen tar Gunilla emot två lärarstuderande i svenska. De gör sin första praktik på G-skolan i fem veckor.⁴³

Göran

Göran är musikklassens andra svensklärare. Han börjar i B-kursen på höstterminen i årskurs två. Göran har erfarenhet av att arbeta med de musikestetiska klasserna och har under sin tid på skolan alltid tillhört det musikestetiska arbetslaget.⁴⁴ Själv är han mycket intresserad av musik och spelar i ett jazzband. Vid några tillfällen spelar han på sin fritid tillsammans med elever från klassen.

Litteratur och läsning står i fokus i Görans undervisning. Han har en fil. mag. i litteraturvetenskap och engelska och ser sig själv som ”litteraturlärare”.⁴⁵ Han vill att eleverna ska lära sig tolka och analysera litterära texter av olika slag, både skriftligt och muntligt, och lägger inte mycket tid på att undervisa om skrivande. De texter eleverna i klassen skriver har sitt ursprung i litteraturanalysen. Själv skriver han emellanåt korta reflektioner om kultur och litteratur i en lokaltidning.

⁴³ De lärarstuderande går det gamla lärarprogrammet med en första praktik efter 40 poäng i Svenska. Studenterna genomför under Gunillas ledning bl.a. uppsatsskrivandet *Myt och saga*.

⁴⁴ Uttalanden från Göran kommer från intervju den 11/10-02.

⁴⁵ I:GÖ 11/10-02.

I B-kursen låter han klassen läsa flera romaner, noveller och dikter och samtalar gärna med klassen om litteratur ibland i s.k. seminarieform. Under vårterminen har han en lärarstuderande i sex veckor. Då arbetar eleverna bl.a. med upplysningstidens litteratur.

Göran avslutar sin tjänst på G-skolan efter vårterminen vilket innebär att klassen får en ny lärare till hösten i årskurs tre.

Gabriella

Gabriella är nyutexaminerad lärare i religion och svenska och får i och med övertagandet av musikklassen sin första lärartjänst. Hon gjorde tidigare under vårterminen sin praktik på samma skola, fast inte i samma klass. Gabriella fortsätter med den planering Göran gjort. Schemat i början av hösten ser ut så att en av veckans två svensklektioner upptas av undervisning i projektarbete.⁴⁶ Svenskämnet bidrar med en lektionstimm i veckan för att eleverna ska planera och lära sig skriva den rapport som lämnas in i samband med projektarbetet.

Gabriella fortsätter med litteraturundervisning och eleverna får självständigt arbeta med ett tema om svensk 1800-tals litteratur. Vid slutet av terminen genomför hon det nationella provets tre delar. Efter jullovet har inte klassen mer svenska utan de resterande lektionerna/timmarna används för enskilda elevers kompletteringar. Gabriella har inga särskilt uttryckta mål med skrivundervisningen. Hon fortsätter med det som tidigare var uppgjort.

Berit

Berit har varit lärare i svenska, historia och religion i ungefär 30 år. Hon är mycket kulturintresserad, framför allt av konst och litteratur. Förutom det har Berit ett stort intresse av att följa med i aktuell dagsdebatt.

Hon identifierar sig med rollen som svensk lärare starkast av sina tre ämnesroller. Det är ämnesintresset som drivit henne att bli lärare, menar hon.⁴⁷ Enligt egen beskrivning har hon inte förändrat sin syn på svenskämnet innehåll. Hon säger att hon gjort svenskämnet till sitt eget utifrån en från början ganska radikal och progressiv utgångspunkt och sedan hållit fast vid det. Bland annat har hon aldrig undervisat i grammatik,

⁴⁶ Projektarbete 100 p är en obligatorisk kurs för gymnasiet.

⁴⁷ I:B 10/2-03.

eftersom hon anser att ”termkunskap inte förbättrar språkutvecklingen”.⁴⁸

Berit samarbetar inte med kollegor utan lägger upp svenskämnet på sitt eget sätt. Dock följer hon vissa överenskommelser som skolan och ämnesarbetslaget har angående svenskämnet. I undervisningen i svenska sätter hon läsningen främst. Hon menar att man genom läsning utvecklar sig själv, får redskap till att tala och begreppsliggöra sin omvärld och lär sig få grepp över ett huvudinnehåll. Litteraturläsning ger också eleverna möjlighet att ha något att bidra med i sin kommunikation med andra. Dessutom anser hon att litteraturen har ett kulturellt värde. Det är viktigt att vara insatt i litteraturen och det arv som litteraturen lämnar.⁴⁹

När det gäller hennes eget skrivande, utgörs det vanligtvis av enklare dokument såsom protokoll och pedagogiska instruktioner samt kortare rapporter vid något speciellt tillfälle. Som många litteraturintresserade närde hon författardrömmar som ung. Det egna kreativa skrivandet är dock inget hon ägnar sig åt i sin vardag. Hon undervisar med stort engagemang i den kurs som kallas Litterär gestaltning.⁵⁰

Skrivandets sammanhang

Skrivande i tidigare skolor

När ungdomarna i musikklassen och NV-klassen börjar i gymnasiet har de redan flera år av organiserat skrivande i svenskämnet bakom sig.

De flesta beskriver skrivandet som en rolig aktivitet.⁵¹ De nämner redogörelser för och berättelser om familjen, om husdjur och sin omvärld som t.ex. det egna rummet. En flicka i musikklassen beskriver hur hon skrev små böcker om familjen och om sin häst och en pojke i NV-

⁴⁸ I:B 10/2-03.

⁴⁹ I:B 10/2-03.

⁵⁰ Litterär gestaltning 50 p är en nationell kurs vars innehåll handlar om elevens eget skrivande. Målet för kursen är att utveckla det egna skrivandet i olika genrer samt kunna använda och tala om olika stilistiska särdrag och berättartekniska begrepp. Det finns också en strävan att elever ska bearbeta egna texter och kunna ge respons på andras (Skolverket, 2000 *Kursplaner i svenska*).

⁵¹ Dessa generella uppgifter hämtas från loggböckerna. HMuS1-30 och HNV1-25 samt intervjuer med Håkan, Rebecka, Ragnar och Sonja i musikklassen samt Adam, Arvid, Ansi och Anina i NV-klassen.

klassen och en flicka i musikklassen berättar med inlevelse om hur läraren på lågstadiet hängde upp barnens berättelser i snören i taket eller satte upp dem på väggarna i klassrummet.⁵²

Högstadiets skrivande beskrivs som ämnesinriktat. Eleverna har skrivit faktaredegörelser men har även att provat på att skriva texter där de får redogöra för sina tankar och åsikter inom ett givet ämne. Skönlitterärt skrivande har också förekommit.

Det är svårt att få grepp om på vilka sätt eleverna lärt sig skriva i skolan. Många utsagor handlar om att de fått lära sig viss formalia och fått vissa strukturella råd och tips. Några beskriver att de fått lära sig grammatik och stavningsregler. Andra har fått veta hur man inleder och avslutar en berättelse. En elev tar upp problemet med längden på texterna. Han anser sig fått motstridiga uppgifter. Inför gymnasiet skrivande är han osäker på vilken betydelse textlängd egentligen har.⁵³

Några enstaka elever beskriver att de lärt sig olika texttyper som noveller, recensioner och referat men annars har de flesta har ganska vaga beteckningar på de texter de skrivit tidigare. Vissa elever talar om att de skrivit faktatexter, faktaberättelser, åsiktstexter, redovisningar, recensioner och berättelser.⁵⁴

En elev som gått i Waldorfskola beskriver en helt annan typ av skrivande än de andra eleverna. Hon talar om den speciella metod som Waldorfpedagogiken använder och som innebär att eleverna för hand skriver mycket text i alla olika ämnesdiscipliner och använder texterna, s.k. periodhäften, som läroböcker. "[...]I ett periodhäfte skriver man med egna ord vad läraren gått igenom på lektionerna".⁵⁵ Hon har också skrivit mycket skönlitterärt med den metod som kallas meddiktning.⁵⁶

Ett intryck från elevernas berättelser om skrivandet innan gymnasiet är att de inom svenskämnet i högstadiet har förväntats redovisa och berätta om sina tankar, idéer och ståndpunkter inom olika ämnesområden.⁵⁷ Ämnestypologin i det skriftliga nationella provet för år 9, som alla

⁵² HMuS22 Runa 7/9-00 och HNV6 Olof 13/9-00.

⁵³ HMuS 10 Viktor 7/9-00.

⁵⁴ Sammanställning av uppgifter från loggböcker.

⁵⁵ HMuS14 Sonja 7/9-00.

⁵⁶ Ett sätt att skriva som syftar till att både stimulera läsandet och skrivandet. Vid en texts vändpunkt slutar läraren läsa och eleven får skriva fortsättningen själv. Vanligt är också att eleven får skriva berättelsen ur en annan än huvudpersonens perspektiv (se t.ex. Bommarco 2006).

⁵⁷ Referenser generellt från loggböcker .

har gjort, har också karaktären av ämnen som knyter an till elevernas vardagsliv och erfarenhetssfär och ämnena uppmanar eleverna till att berätta om hur de tänker kring olika frågor.⁵⁸

När de kommer till gymnasiet har de mött det skrivsätt vars syfte och funktion är att berätta om eller redogöra för olika företeelser både fiktiva och verkliga. Många av ungdomarna tycker den typen av skrivande är intressant och beskriver att de tycker om att skriva ner sina tankar och åsikter i olika frågor.⁵⁹

Fritidskrivande

Många har när de börjar gymnasiet ett aktivt fritidsskrivande. De skriver dagbok, brev och chattar på nätet. Flera av flickorna och några pojkar berättar att de skriver dikter och har provat på att skriva berättelser hemma. Två pojkar och en flicka berättar om att de håller på att skriva en roman. Flera av pojkarna både i musikklassen och i NV-klassen skriver texter till egen musik. En av pojkarna i musikklassen skriver under det första året manus till en pjäs på fritiden och en flicka i samma klass skriver en bok och manus till en film under år två. Flera elever i musikklassen skriver ofta små reflektioner över världens tillstånd och om sina reaktioner på självupplevda företeelser.

Flera ungdomar i NV-klassen börjar under sitt första år i gymnasiet engagera sig politiskt och skriver därigenom en del politiska inlägg. Några skriver artiklar i politiska tidskrifter. Några är också skriftligt aktiva i föreningslivet. I musikklassen arrangerar några elever konserter och skriver presentationer, broschyrer och programblad. En elev skriver också musikrecensioner.

Själva skrivandet betraktar alltså de flertalet av eleverna som betydelsefullt och roligt. De berättar om att fritt skrivande är kreativt och skapande och framför allt är det många som betonar den kreativa delen

⁵⁸Temat för nationella provet i svenska för grundskolan år 2000 var *Möta och mötas*. Eleven har fyra uppgifter att välja mellan. Tre av dessa ämnen uppmanar till att berätta om egna erfarenheter. Texthäftet är avsett som stimulans. Textanknytning krävs inte. Det fyra ämnesrubrikerna var *Människors möte* – berätta om ett möte, *Klubb/Förening XX* – berätta om erfarenheter av klubb/föreningsliv, *Går det för fort* – åsikter om stress, inlägg i lokaltidning, *Att stå för den man är* – berätta och red ut! (Skolverket, 2000, Nationella kursprovet i svenska för grundskolan).

⁵⁹ Referens generellt från loggböcker.

av skrivandet som en viktig del av deras liv (jfr. Kronholm-Cederberg 2005).

De flesta av eleverna i denna undersökning börjar gymnasiet med betyget VG eller MVG i svenska och de förefaller se framemot skrivandet och svenskämnet som helhet. Med sig i bagaget har de sina erfarenheter av dels skolskrivandet som det gestaltat sig under grundskoletiden men flera har också som sagts, erfarenheter av ett aktivt fritidsskrivande. I de följande empiriska kapitlen kommer elevernas möte med gymnasiets skrivkultur beskrivas analyseras och tolkas och som vi ska se i följande kapitel är det inte helt okomplicerat och självklart för elever att ta sig an nya skrivuppgifter och skrivsätt, fastän de både har kunskap med sig och en vilja att lyckas. Dilemman, motsättningar och till och med paradoxer kan uppstå av anledningar de inte alltid är medvetna om och därför inte har möjlighet att påverka.

Kapitel 5. Att hantera uppsatsämnen och instruktioner

Följande kapitel tar upp uppsatsämnenas och instruktionernas roll som redskap i skrivaktiviteterna. Fokus läggs framför allt på elevernas förhållningssätt till och tolkning av uppsatsämnen och instruktioner.

Kapitlet inleds med en kort begrepps- och teorigenomgång. Fortsättningsvis följer en översikt av de båda undersökta klassernas skrivande i A-kursen och B-kursen och jag visar fyra typsituationer som belyser hur elever hanterar uppsatsämnena och instruktionerna. Därigenom sätts fokus på problem och dilemman som kan få följder för elevernas skrivutveckling och lärande.

Texttraditioner i svenskämnet

Generellt kan skrivande och skrivträning inom svenskämnet beskrivas som att det har två huvudfunktioner. Å ena sidan används skrivandet som ett av flera språkliga redskap för tänkande och lärande. Dysthe, et al (2002:39) kallar denna typ av skrivande för tankeskrivande där det främsta syftet är att utforska och skriva sig in i ett område. Inom svenskämnet utgörs tankeskrivandet ofta av ett informellt skrivande av texter som inte bedöms eller betygsätts. Exempel på sådana texter kan vara reflektions- texter, loggbokstexter, faktaunderlag för redovisningar, punktuppställningar eller ”mind map” som stöd för annat skrivande etc. Informellt, tankeskrivande återfinns i flera ämnen i gymnasiet än enbart svenskämnet (Nyström 2000).

Å andra sidan innehåller också svenskämnet traditionellt sett också ett skrivande som är formaliserat och färdighetsinriktat och dessutom unikt för svenskämnet. Rent praktiskt kan denna form av skrivande utgöras av aktiviteter som tränar och/eller prövar olika skrivfärdigheter som t.ex. referatteknik, källhänvisningar och referenssystem eller inled-

ningar och avslutningar. Tekniker för argumentation och utredning tränas eller prövas också. Genom att skriva framställningar (Anward 1983), som är styrda av vissa form – och innehållskrav, prövas eleven. I kursplanemålen för Svenska kurs B anges det exempelvis att ”Eleven ska kunna förmedla egna och andras tankar i tal och skrift, göra sammanställningar och utredningar samt dra slutsatser och föra fram argument, så att innehåll och budskap blir tydliga och anpassade till målgrupp och syfte” (Skolverket, 2000, *Kursplaner i svenska*). Syftet med skrivande är således att träna upp förmågan och färdigheten att skriftligt presentera något.

Skrivundervisningen kan samtidigt betraktas som ett led i elevers inkulturation som har som mål att texterna ska präglas av ett innehåll och en språklig utformning som stämmer överens med den textkultur som läraren är en del av och som undervisningen etablerar (Kress 1989, Berge 2002, 2005). Det betyder att lärare i allmänhet kan anse att eleverna ska lära sig behärska vissa typer av texter som de föreställer sig vara gångbara i ett skrivande i en förväntad framtida karriär för eleven (Nyström 2000, Östlund-Stjärnegårdh 2002). Traditionens makt, läromedel och nationella provets förhållningssätt till text kan också ofta vara styrande för lärares skrivundervisning (Hultman 1991, Nyström 2000).

Textarbetet och skrivandet i svenskämnet omfattas enligt Nyström (2000) av ett relativt begränsat antal texttyper. Vanligast är narrativa texter såsom novellen, utredande och argumenterande texter av olika slag som insändare och debattartiklar samt den faktaredovisande texttypen, där t.ex. bokrecensionen eller litteraturredovisningen ingår. Trots att texttyperna ofta är hämtade från en samhällelig, ofta journalistisk textkultur, utvecklas skrivsätt som är bundna till sin specifika svenskämneskontext och specifika sociala skoltypiska situation (Nyström 2000, Berge 2005). Flera av de genrer som utvecklas i skolan skulle inte kunna fungera i en samhällelig kontext, utanför skolan, trots att de ofta är kvalificerade och utvecklade som godtagbara genrer i skolans och svenskämnets sammanhang (Hultman 1977, Nyström 2002, Berge 2005).

Enligt Nyström (2002:233) är den utredande och argumenterande uppsatsen knuten specifikt till svenskämnet även om den saknar svenskämnesspecifikt innehåll. Alla sorters ämnen från en mängd olika områden kan avhandlas i de utredande och argumenterande texterna, inte bara ämnen som handlar om språk och litteratur. Vanligast är de s.k. etiskt

orienterade ämnena (Berge 2002) som kan handla om stora frågor som abort, anorexia, dödsstraff, plågsamma djurförsök, naturvetenskapliga och politiska ämnen om t.ex. religionskrig eller globalisering av marknaden och växthuseffektens följder. Denna typ av ämnen är vanligt förekommande inom de teoretiska programmen samt i det nationella kursprovet i svenska.⁶⁰

De argumenterande och utredande texterna som skrivs i skolans svenskämne kallas ibland för diskursiva texter eller framställningar. I skolsammanhang kallas oftast en sådan text för ”uppsats”. Ordet uppsats kan jämföras med det äldre ordet *kria* som innebar att göra en framställning enligt ett visst schema. *Kria* ingick som en av fjorton övningar inom det som kallas *progymnasmata*.⁶¹ Ordet *kria* har sedermera kommit att betraktas som synonymt med ”skoluppsats” (Lötmarker 2004:18). *Kria* och uppsats kan också jämföras med norskans *artiumstil* eller kortformen ”stil” som i stort sett betyder detsamma som svenskans uppsats (Berge 1988, Børre-Johnsen 1995).

En uppsats är således en skoltext, en framställning, oftast av utredande eller argumenterande karaktär som skrivs under provlika förhållanden inom svenskämnet (se Hultman 1991). Elever som skriver sådana texter måste förutom att behärska själva tekniken för skrivandet också besitta relativt stor kunskap om de områden de skriver om. De bör också känna till de koder och förväntningshorisonter som ligger förborgade i denna specifika skolgenre (Berge 2002, Hedeboe 2004).

Uppsattsskrivandet i svenskämnet är alltså i många väsentligheter skilt från det normala, naturliga skrivandet utanför skolan (Berge 2005). Berge (1988) menar att skolskrivande egentligen innebär att eleven inte ska lära ut något eller berätta något för läraren. Han menar t.ex. att de uppsatsämnen som är s.k. *påståenden*, till exempel utredande och argumenterande ämnen där skribenten ska utveckla en ståndpunkt, måste vara uppriktiga och sanna i situationen. För att uppfylla syftet med en argumentation eller en utredning måste den skrivande enligt Berge (1988)

⁶⁰ Flertalet av de ämnen och teman som presenteras för eleverna i nationella provet saknar specifik anknytning till svenskämnets innehåll; språk och litteratur. Några exempel på teman är: Vackert och fult (ht 1996), Arbete-vårt liv! (ht 1999) Rätt och Rättigheter (ht 2002), Etiken och praktiken (vt 2003) (www.nordiska.se/natprov).

⁶¹ *Progymnasmata* är/var ett skrivträningsprogram som bygger på antikens retoriska övningar. Övningarna var av stigande svårighetsgrad. *Kria* var en av fjorton övningar; fabel, lovtal, berättelse, tes, några andra.

drivas av en önskan att påstå eller fråga något. Detta fungerar inte alltid i en uppsatsskrivningssituation eftersom texterna oftast har ett förväntat innehåll och form:⁶²

Skrivestilshandlingen bryter mot med de flesta av de pragmatiska villkåren för *påståndshandlingar*. När eleven skriver i genren "stil", er oppriktighets- og formålsregelen underordnet kravet om forståelighet. Eller så er de ikke relevante i det hele tatt. Det skiller skrivestilshandlingen fra normalkommunikasjonen, hvor forholdet er det motsatte. (Berge 1988:73)

Berge menar att eleven egentligen hävdar något som läraren redan kan något om, redan känner till eller utgör något som läraren beställt.

Ämnena för utredningen eller argumenten är som tidigare också sagts i själva verket ofta underordnade formen för hur de framställs, vilket det inte är i ett naturligt argumenterande eller utredande skrivande utanför skolkontexten (kap. 2).

Uppsatsämnet

Ett uppsatsämne innehåller vanligtvis ett förslag på en rubrik, en text som föreslår ett innehåll samt en instruktion för vad som ska göras. Uppsatsämnet är alltså egentligen ett uttryck för själva uppgiften som eleverna är satta att lösa. Ett exempel hämtat från materialet är:

Berätta om sagor, myter, sägner och fabler, Skriv lite om varje genre, nämn ett exempel ur varje och redogör kort för dem. Hitta på en egen rubrik. (Uppsatsämnena 14-15 december 2000, MuS åk1)

Ovanstående uppsatsämne består av en instruktion med ett antal deluppgifter. Ämnet och deluppgifterna kan ses som ett redskap för elevens uppdrag att skriva en text med ett visst innehåll. I ovanstående fall anges det dock inte hur denna text förväntas var utformad avseende form och struktur. Uppgiften är öppen för många olika individuella lösningar. Andra uppsatsämnen, som t.ex. ämnena i det nationella provet i svenska kan fungera som rubriker för texten och kan också innehålla underrubriker som fungerar som stödfrågor för textens innehåll eller form. Ett

⁶² Påståenden, så kallade presuppositioner, används för att bygga upp t.ex. argumenterande texter och utredande texter. Jan Anward kallar texter med påståenden som utgår från egen kunskap för X-framställning. Där X är jag, vi, som påstår något för någon och redovisar min/vår ståndpunkt. (Anward 1983:75, Berge 1988:63.)

valfritt ämne fungerar också som ett uppsatsämne eftersom det generellt har formkrav och specifika krav på skrivsätt.

Barton (1994) talar om skrivande som situerade händelser med flera delhändelser. En delhändelserna är lärarens instruktion och förslag på ämnen att skriva om. Då möts eleverna av en skriftlig eller muntlig text som eleven enskilt måste tolka, förstå och förhålla sig till. Instruktionen är alltså en text som möter en läsare. Samtidigt är det också en specifik genre (Børre-Johnsen 1995, Ongstad 1996). Enligt Smidt (1996a) Ongstad (1996) och Ivanič (1998), konstruerar varje elev uppgiften subjektivt i förhållande till sig själv genom egen tolkning och att de på olika sätt lägger ner sitt jag i ämnesvalet och texten, samtidigt som de presenterar sitt sociala själv genom texten.

I uppsatsämnet och instruktionen ligger lärares förväntningar, normer, regler och textkultur förborgade. Genom de olika uppsatsämnen som läraren ger till eleverna, har han eller hon både förväntningar om språklig utformning, ett visst specifikt innehåll och genre. Ett område eller ämne som en elev åläggs skriva om kan således väljas utifrån olika skrivideologiska positioner som ligger till grund för den textkultur som läraren vill att eleverna ska inkultureras i.

Berge (2005:20) har använt fyra kategorier eller ”ideologiske positioner” för analys av uppsatsskrivande. Dessa positioner härrör ursprungligen från Saari & Purves (1992) analyser av skrivundervisningen som den gestaltas i olika länders kursplaner. Enligt Berge (2005) kan de ideologiska positionerna ha följande indelning:

- en personlig växtorienterad skrivideologi, så kallad ’personal growth approach’
- en kunskaps och kulturavsningsorienterad skrivideologi, så kallad ’heritage’ eller ’knowledge about writing approach’
- en färdighetsorienterad eller instrumentalistisk skrivideologi, så kallad ’competence’ eller ’skills in writing approach’
- en värdeorienterad skrivideologi, så kallad ’academic writing as a humanistic value’. (efter Berge 2005:20)

Valet av ämnen eller ämnesområden kan alltså förstås som att de görs utifrån dessa positioner. Eleven har att lösa uppgiften enligt lärarens förväntningar och ideologi och därmed också via ämnet eller ämnesområdets inkultureras och insocialiseras i en textkultur (Ongstad 1996,

Johnsen, Børre 1995, Berge 2005). Ett uppsatsämne kan således innehålla både explicita och implicita färdighetskrav och ideologiska krav.

I det följande visar jag hur undersökningens elever uppfattar och hanterar framför allt de implicita krav som ligger nedlagda i skrivuppgifter av varierande slag. Innan eleverna kommer in i bilden ges en kort översikt av hur skrivundervisningen läggs upp i de båda undersökta klasserna

Skrivandet i A-kursen och B-kursen

A-kursens skrivande i musikklassen

I inledningen av A-kursen får eleverna skriva två korta texter. Texterna grundas på autentiska minnen, dels av den gångna sommaren, dels av deras eget läsande innan de började gymnasiet. Efter det följer det s.k. novellskrivandet. Gunilla uppmuntrar det skönlitterära skrivandet eftersom hon av erfarenhet vet att många tycker om att skriva fantasifullt och berättande och är vana vid det från högstadiet.⁶³ Det finns också möjlighet att välja att skriva en novellanalys i stället för en novell.

Som förberedelse för skrivandet läses och analyseras noveller av olika slag och berättarteknik och strukturell uppbyggnad går igenom. Gunilla väljer att använda Hjalmar Söderbergs novell *Kyssten* (1898) som berättarteknisk modell för elevernas skrivande. Den novellanalysuppgift som alternativt kan väljas ska följa det mönster den utdelade analysmal-len anger.

Under hösten följer ett tema som inspireras av läromedlet *Språket och människan* (Danielsson & Siljeholm 1996:111). Temat kallas *Myt och saga*. Under temat läser eleverna och diskuterar olika texter som finns i läroboken. Den uppsats som följer efter att den tematiserade läsningen avslutats utgår från ett förslag i läroboken. Eleverna får två längre lektionspass till sitt förfogande och kan välja mellan fyra olika rubriker som alla på något sätt berör temat.

Vårterminen inleds med ett tema i läroboken som kallas *Livskriser*.⁶⁴ Texterna är både skönlitterära och sakprosainriktade och tar upp frågor om meningen med livet, problemet med att vara varken barn eller vuxen,

⁶³ I:GU 7/6-01.

⁶⁴ Temat hämtas från *Språket och människan* Danielsson & Siljeholm (1996).

ätstörningsproblematik, skilsmässoproblematik, utanförskap och sorg.⁶⁵ Inom temat ser eleverna filmen *Vingar av glas*⁶⁶ och skriver en filmrecension samt läser *Aprilhäxan* av Majgull Axelsson (1999) som de samtalar om.

Skrivandet utifrån detta tema har som mål att eleverna ska kunna arbeta med andra källor och använda texter som bollplank för egna tankar och åsikter. De får bekanta sig med tekniken för mindmap och introduceras för den s.k. dispositionsplanen som verktyg för att hjälpa dem att strukturera upp en större textmassa. De arbetar också med recensions- och referatteknik. Temat avslutas med en större uppsats där uppsatsens ämnen och instruktioner hämtas från lärobokens förslag.⁶⁷

Skrivarbetet inom alla arbetsområden under A-kursen går till så att kortare övningstexter skrivs på lektionstid eller som hemuppgift. Gunilla läser igenom och bokför sina intryck. De större texterna, uppsatserna, skrivs alltid på särskilt avsatt lektionstid. Om en elev inte hinner skriva färdigt får han eller hon skriva sin text hemma. Gunilla betygsätter enbart de större uppgifterna som efter en tid lämnas tillbaka till eleverna, försedda med en kommentar och ett betyg. Kommentaren har som syfte att eleven ska uppmärksamma och notera sina fel för att inte göra om dem nästa gång de skriver.⁶⁸

Efter temat om *Livskriser* i april skriver eleverna en större faktauppsats inom ett valfritt område. Gunillas mål med uppgiften är att eleverna ska fördjupa sig i ett valfritt ämnesområde och skriva en strukturerad text som är formellt korrekt enligt akademisk norm. Detta innebär innehållförteckning, syfte, metod, källförteckning och referenser.⁶⁹

Efter avslutad A-kurs i svenska har eleverna haft möjlighet att skriva olika texttyper såsom novell, recension, diskuterande texter, utredande och argumenterande texter samt en faktarapport.

B-kursens skrivande i musikklassen

Den litterära analysen introduceras för eleverna av Göran, som tar över svenskämnet i B-kursen. De texter som skrivs är i princip litterära analyser av olika slag. Texterna fungerar ofta som underlag för litteratursamtal

⁶⁵ Motiv från texter i *Språket och människan* Danielsson & Siljeholm (1996).

⁶⁶ Reza Bagher (2000).

⁶⁷ I:GU7/6-01.

⁶⁸ I:GU7/6-01.

⁶⁹ I:GU 7/6-01.

men också som bedömningsunderlag för hur eleven förstått och kunnat analysera en roman, novell eller dikt. Göran är inte främmande för att låta eleverna bearbeta och göra om sin text. Han har betonat att han anser det vara viktigt att eleverna lär sig uttrycka sig korrekt och att de genom språket kan få fram ett budskap.⁷⁰

Göran anser att den färdighetsinriktade skrivträningen är avklarad efter A-kursen. Allt skrivande i B-kursen är kopplat till analys av litteratur även den enda större uppsats de gör under B-kursen och som utgår från Bellmans författarskap. Där kan eleverna bl.a. välja att skriva alla fakta de kan om Bellman som en lärobokstext, göra en analys av en av Bellmans epistlar, eller skriva en essä utifrån den kunskap de skaffat sig om Bellman. I detta fall väljer Göran att eleverna ska skriva sina texter i en explicit texttyp såsom artikel, essä, lärobokstext eller manus till tal, men han går inte igenom vad som är specifikt för dessa texttyper.⁷¹

När det gäller det skönlitterära skrivandet får eleverna i samband med genomgång av romantiken som litterär epok, skriva en romantisk dikt. Under sista delen av B-kursen med Gabriella som lärare, får eleverna fortsätta sitt arbete med litteraturhistoria. De skriver ett faktaarbete om en valfri författare som representerar realismen och skriver avslutningsvis både A-provet och B-provet som en del av nationella provet i svenska.

Skrivande i NV-klassen

I NV-klassen har skrivaktiviteterna likartad uppläggning under både A- och B-kursen. Eleverna genomför i huvudsak tre olika typer av skrivaktiviteter. De skriver upp fakta vid genomgångar eller vid läsning av faktatexter om t.ex. litteratur eller språk. Dessa texter fungerar som underlag för muntliga redovisningar eller som faktaunderlag för t.ex. prov i litteratur eller språkhistoria.

Den andra typen av skrivande sker efter viss genomgång, som färdighetsträning i diskursivt skrivande. Det innebär att eleverna ska visa att de behärskar olika tekniker för diskursiva texter, som t.ex. referatteknik, källhänvisningar, källkritik och argumentation. De ska också kunna bygga

⁷⁰ I:GÖ 11/10-02.

⁷¹ Underlag för uppsatsskrivning *Bellman* 2002.

upp ett skriftligt resonemang med hjälp av andra källor.⁷² Som två undantagsfall skriver de, precis som musikklassen, en novell och en romantiskt dikt.

Den tredje typen av skrivande är helt och hållet kopplad till litteraturläsning och fungerar som skriftligt underlag för bedömning av hur eleverna läst och förstått en roman. Dessa texter kallas av eleverna för bokredovisningar.

Under A-kursen börjar läraren precis som läraren i musikklassen, med novellgenren. Eleverna läser en kort berättelse av Moa Martinsson (1950) som analyseras. I samband med detta får de också prova på att skriva en egen novell. Mot slutet av höstterminen får eleverna en uppgift att skriva en uppsats på temat *Sverige*. Den rubrik som flertalet av eleverna väljer är *Varför jag inte vill eller vill leva i Sverige*. Ämnet syftar till att eleverna ska lyfta fram hållbara argument för sitt ställningstagande.

Tematisk läsning förekommer även i NV-klassen. I början av vårterminen läser eleverna skönlitteratur där innehållet i romanerna på olika sätt gestaltar utanförskap, mobbing och ungdomsproblem. De skriver även bokredovisningar i anslutning till böckerna. Vid ett tillfälle får de möjlighet att välja mellan olika romaner bl.a. Jonas Gardells (1992) *En komikers uppväxt* och Johanna Nilssons (1996) *Hon går genom tavlan och ut ur bilden*. Redovisningen av boken går till så att de med ett valfritt skrivsätt får skriva och rekommendera boken till en vän eller förälder. Mot slutet av terminen läser de *Röde Orm* (1941) av Frans G. Bengtsson. Då består skrivuppgiften av att göra en rollbesättningslista till den fiktiva ”Filmen om Röde Orm” med passande karaktärer från klassen och motivera varför dessa val gjorts.

Det diskursiva färdighetsinriktade skrivandet fortsätter med utredande och argumenterande texter. Under våren får de välja en artikel om ett eget valt ämne och diskutera ämnet med stöd av artikeln.

Under B-kursen fortsätter skrivandet på ungefär samma sätt. Kravet på de utredande texterna ökar och kraven på analytisk förmåga inför litteraturläsningen ökar också. Under hösten i årskurs 2 får de välja ett ämne att argumentera för eller emot med hjälp av minst två källor. Då väljer eleverna, precis tidigare, ämnen som t.ex. stress, djurförsök, klo-

⁷² I:B 10/2-03 samt utsagor från loggböcker och intervjuer. Jämför också Musikklassens arbete med Tema Livskriser.

ning, psykofarmaka och religionskrig, s.k. etiskt- och kunskapsorienterande ämnen.

Under vårterminen i årskurs två får de träna inför nationella provet. Läraren väljer då att använda ett äldre nationellt prov: *Vackert och fult* (1996).

Bokredovisningarna fortsätter på samma sätt under B-kursen. När en roman är färdigläst får eleverna på en lektion kort samtala om boken antingen i helklass eller i grupp och sedan skriva en text utifrån en i förväg okänd rubrik som läraren ger. Ett exempel på en sådan rubrik är att de efter läsningen av *Det går an* (1839) av Almqvist ska berätta och motivera varför de vill eller inte vill gifta sig med huvudpersonerna Sara eller Albert.

Som avslutning av B-kursens skrivundervisning skrivs nationella provets B-prov. A-provet görs enbart som samtalsövning. Berit gör inte någon större skillnad mellan skrivandet i A-kursen och B-kursen. Kravet på att texterna ska ha ett analytiskt djup och vara språkmässigt korrekta ökar dock.

Skrivideologiska positioner

Jag ser det som att den text- och skrivkultur som utvecklas i de båda undersökta klasserna utgår från flera skrivideologiska positioner. Gemensamt för båda klasserna är att bokredovisningarna och litteraturanalyserna efterfrågas och formas från en kunskaps- och kulturarvsorienterad skrivideologi. Bokredovisningarna bygger t.ex. på litteratur som i hög grad representerar en bildningsinriktad kanon. Skrivandet av de större uppsatserna sätts igång utifrån en värdeorienterad skrivideologisk position. De ämnen som väljs för skrivande som till exempel livskriser, stress, plågsamma djurförsök eller ”rätt och rättigheter”⁷³ orienterar sig mot generella humanistiska, samhällseliga och etiska problem och frågeställningar. Förberedelsen inför skrivandet av dessa ämnen samt läsningen och bedömningen sker dock utifrån en färdighetsorienterad eller instrumentalistisk position. Detta visas särskilt genom NV-klassens lärares användning av ett formaliserat rättningsprotokoll för bedömning av texterna. (se kap3).

⁷³ ”Rätt och rättigheter” är temaområdet för Nationella provet i Svenska Ht-2002.

”Myt och saga” – den dolda lärartexten

Inledningsvis följer de uppsatsrubriker och instruktioner som presenteras för eleverna i musikklassen inom temat *Myt och saga*. Därefter följer elevernas utsagor om uppsatsämnena och hur de hanterade uppgiften.

Uppsatsämnena med instruktioner kan ses som redskap för elevens textproduktion men kan också betraktas som texter som tolkas i ett möte med en läsare. Elevernas uppgift blir förutom att skriva en text med ledning av instruktionerna och uppsatsrubrikerna också att läsa, tolka och förstå uppgiften på det sätt som läraren avser och förväntar sig.

Ämnesrubrikerna i *Myt och saga*

Uppsatsrubrikerna och instruktionerna delas ut på ett papper en vecka före skrivtillfället. Den muntliga instruktion som gavs vid samma tidpunkt var att texterna skulle vara utredande.⁷⁴ Följande uppgifter har eleverna att välja på:

Uppsatsrubriker inför 14 och 15 december

Välj en rubrik tills imorgon, förbered dig sedan inför den 14 och 15/12 genom att titta i boken och anteckningarna så du är på det klara med vad du ska skriva om nästa torsdag[*min kursiv*].

1. **Berätta om sagor, myter, sägner och fabler**, Skriv lite om varje genre, nämn ett exempel ur varje och redogör kort för dem. Hitta på en egen rubrik
2. **Mina sagor**, Vilka var dina favoritsagor när du var liten? Vad har sagorna betytt för dig?
3. **Myter - människans eviga följeslagare**. Det verkar som om myter och sagor följt människan i alla tider och kulturer. Varför är de så viktiga? Vilken funktion fyller de?
4. **Analysera en fabel**: a) budskapet, b) symboliken Hitta på en egen rubrik.⁷⁵

Det förekommer fyra uppsatsämnen med instruktioner. Vid två av ämnena ska eleven hitta på en egen rubrik för sin text. Två av ämnena har frågekonstruktioner som fungerar som ett slags underrubriker. Dessa två ämnena, nummer 2 och 3, är de två alternativ som alla elever utom en väljer. Den eleven väljer i stället nummer 4, ”Att analysera en fabel”.

⁷⁴ Observation 7/12-00.

⁷⁵ Uppsatsrubriker 14 och 15:e december 2000. Avskrift av de uppgiftspapper som delades ut till eleverna veckan innan skrivaktiviteten skulle äga rum.

De fyra ämnena kan förberedas före skrivtillfället. Det står i instruktionen att eleverna ska förbereda sig för vad de ska skriva *om*. Det är alltså innehållet som betonas och förväntas stå i centrum. Det står inte att eleverna skall förbereda *hur* de ska skriva.

I det följande visar jag hur musikklassen tolkar uppgiften inom temat *Myt och saga*.

Matilda och Fredrika – ställer frågor

Matilda blir upprörd när hon får tillbaka sin text efter att ha skrivit uppsatsen på rubriken *Mina sagor*:

När jag fick tillbaka texten fick jag minnen från den astråkiga tiden då vi hade lektioner om sagor och myter. De lektionerna gav ingenting och jag förstod inte ens uppgiften från början. Jag försökte tänka på mina sagor men man fick ju ändå inte göra som man ville. Jag har alltid inspiration till fritt arbete. Är det tråkiga, meningslösa uppgifter får jag ingen inspiration och då går det dåligt och man får sämre betyg. Eftersom jag inte förstod den[uppgiften] frågade jag massor men fick aldrig svar på mina frågor, speciellt inte av kandidaterna. Ingen kunde riktigt förklara. Jag tycker det är viktigt att jag tycker om texten själv, att jag känner mig nöjd och har gjort ett bra arbete. Den här uppgiften lärde jag mig inget av.⁷⁶

Matilda talar med ord som ”ingen inspiration, meningslöshet, tråkiga uppgifter, att inte förstå uppgiften, att inte få göra som man vill och att inte lära sig något av uppgiften”. Sammantaget beskriver hon uppgiften som tråkig och meningslös.

Det är viktigt för Matilda att lyckas och att lyckas betyder att få ett bra betyg och samtidigt känna sig nöjd med den text hon har skrivit. Hon vill få en chans att göra sitt bästa och hon anser att det är lärarens uppgift att ge henne möjlighet till det. Hon skriver flera gånger under åren i sin loggbok att det är viktigt att få förklarat vad uppgifterna innebär, att få tillräckligt lång tid på sig och att hon får veta vilka förutsättningar som gäller för betygsättning innan hon sätter igång att skriva.

Matilda har ofta många frågor innan hon sätter igång med ett skrivarbete. Bland annat vill hon få förklarat *hur* man gör en ”fördjupande och tydlig analys av t.ex. en vers eller dikt”. Hon tycker att det kan vara svårt att ”själv komma på hur man ska skriva”.⁷⁷ Hon tycker inte att

⁷⁶ HMuS 13Matilda 15/2-01.

⁷⁷ HMuS13Matilda 27/1-03.

hon har fått tillräckligt med information för att lösa uppgiften och ger uttryck för frustration och meningslöshet när hon inte får den hjälp och de förklaringar hon behöver inför skrivandet.

Fler än Matilda upplever temat som ointressant och har svårt att uppbåda engagemang i de ämnesrubriker som presenterades.⁷⁸ Uppgiften upplevs också precis som Matilda beskriver det som otydlig.

Fredrika, som skriver om *Myter människans eviga följeslagare*, kände dagen innan skrivtillfället sig osäker på uppgiftens krav. Hon tar sina föräldrar till hjälp:

Jag tyckte att det var en lite ”luddig” uppgift. Men jag hade pratat med mina föräldrar innan och de hade gett mig lite inspiration. [...] jag tyckte inte lärarna förklarade speciellt bra vad vi skulle göra. Vi fick inga tips eller nåt sänt.⁷⁹

Matilda hade valt att skriva om *Mina sagor* och Fredrika om *Myter – människans eviga följeslagare*. Båda är vana vid att skriva. De skriver mycket på fritiden och har ett stort intresse för skrivande i skolan när det inspirerar dem. Innehållsfrågor är sällan ett problem.⁸⁰ Varför har då Matilda en mängd frågor att ställa till läraren och varför tycker Fredrika att uppgiften är luddig?

Jag uppfattar Matildas frustration och Fredrikas åsikt om uppgiftens otydlighet som att de misstänker att det finns en dold förväntning – en förväntad text. Matilda ställer en mängd frågor för att hon vill veta precis vad lärarna förväntar sig att hon ska skriva så att det blir ”rätt”. När hon säger att hon inte får göra som hon vill, så betyder det att det finns normer och regler som hindrar henne. Dessa normer och regler syns inte i uppgiftsinstruktionen. Uppgiften döljer alltså något som inte Matilda kan få grepp om. Fredrika å andra sidan går hem och frågar föräldrarna, som förhoppningsvis kan förstå vad uppgiften *egentligen* går ut på.

Nils – frågar inte

Nils har liksom Matilda och Fredrika också en vilja att lyckas och försöker alltid följa de instruktioner som ges. Men han agerar på ett sätt som skiljer sig från Matildas och Fredrikas. Han väljer att inte ta någon hjälp och ställer inga frågor eftersom han är säker på hur han ska göra. Varken

⁷⁸ Uppgifter från loggböckerna i Musikklassen 15/2-01.

⁷⁹ HMuS11 Fredrika 15/2-01.

⁸⁰ HMuS11 Fredrika och HMuS13 Matilda.

form, innehåll eller genrefrågor är något problem för Nils i skrivögonblicket, det är efteråt problemen visar sig. Han läser instruktionen och gör uppgiften precis som det står att han ska göra. Det är en strategi som han håller sig till genom hela gymnasietiden. När han skriver om *Mina sagor* gör han precis det som uppgiften ber honom om:

Jag började med att försöka komma ihåg de första sagorna jag läste för att ha nått att börja med och sen kunna fortsätta med sagorna jag läste efter. När jag väl börjat skriva så brukar jag komma på saker hela tiden, ibland tar det ju stopp men jag kommer alltid igång igen. Sånna här texter som jag skrev har jag skrivit ofta förut så jag har inte direkt lärt mig nått nytt.⁸¹

Han säger att han skrivit liknande uppgifter förut och känner sig rätt säker i situationen.

Nils läser således instruktionen bokstavligt och skriver i sin uppsats att han läst folksagor och fantasyberättelser och även skrivit en saga. Han ger också korta motiveringar till varför han tyckte om dem.⁸² Han svarar alltså på frågorna: ”Vilka var dina favoritsagor och vad har de betytt för dig?”

Lösningen av uppgiften för Nils vidkommande leder till ett knappt godkänt betyg. Det är ett mycket lägre betyg än vad han förväntar sig. Det finns krav på texten just i den här situationen som han inte visste om, innan han började skriva, trots att han uttryckt att han kände till den här typen av uppgift.

Det är inte bara den första diskursiva uppsatsen *Mina sagor* som orsakar problem för Nils. För varje uppgift han skriver tror han att han gör rätt. Han skapar sig egna föreställningar om uppsatsämnets krav med ledning av det som står angivet i instruktionen. Uppenbarligen har han diffusa begrepp om vad läraren förväntar sig och hur man ska gå tillväga för att få texten skriven på rätt sätt. Efter nästa uppsats som skrivs några månader senare säger Nils att han tror att det är stavfel och slarvfel som gör att han inte får högre betyg. Han har inte heller fått den sortens respons på texterna som hjälpt honom att komma vidare:

Tack vare stavfel och slarvfel har jag inte lyckats få de betyg jag vill ha.⁸³

⁸¹ HMuS2 Nils 15/2-01.

⁸² Nils text *Mina sagor*.

⁸³ HMuS 2 Nils 8/5-01.

I årskurs två säger han:

Jag tycker att man får reda på för lite om man t.ex. gjort något dåligt. Lärarna är inte så bra på att berätta sånt, känns det som.⁸⁴

Efter nationella provet i år tre får han tillbaka sin text om ”Rätt och rättigheter”. Han tyckte det var lite svårt i början men sedan flöt det på. Det blev inte heller där vad han hade tänkt sig:

Jag refererade texterna [och skrev] en del av vad jag tyckte för få ett lite mer flytande språk. [...] jag fick lite klagomål på att jag inte höll mig till ämnet, *när jag tyckte att jag hade gjort det så bra* [min kursiv].⁸⁵

Nils utgår från uppsatsrubrikerna och väljer ämnen han tror att klarar av. Han gör uppgiften efter bästa förmåga och utifrån sina förutsättningar och tror att han gör rätt. När han får tillbaka texterna ser han att det är något som saknas för att han ska få ett bra betyg. Det tycks också som att Nils inte heller vet vad det är som saknas för att han ska nå de högre betygen.

Stefan – skriver långt

Stefan, som under hela gymnasietiden, strävar efter högre betyg än godkänt, tolkar uppgiften i temat *Myt och saga* och även andra uppgifter som att man ska skriva så långt som möjligt.

Ja... det är ju alltid lika kul att få tillbaka ett papper med ett stort G på [ironiskt]. Det är ganska svårt att skriva minst 10 sidor om nästan ingenting. Man försöker skriva så mycket som möjligt men det går knappt att komma upp till högsta nivå. På den här uppgiften skrev jag nästan fyra sidor och någon annan skrev en sida och så får man samma betyg. Den här typen av uppgifter är inte min favorit. Att skriva massa om nästan ingenting.⁸⁶

Stefan skriver långa texter för att han en gång lärt sig att det är ett kriterium på en bra text och han förstår inte vad han har gjort för fel.

⁸⁴ HMuS2 Nils 23/4-02.

⁸⁵ HMuS2 Nils 27/1-03.

⁸⁶ HMuS4 Stefan 15/2-01.

Örjan – funderar på innehåll

Örjan som alltid har tyckt det varit roligt att skriva ner tankar och åsikter i skrift betecknar sitt skrivande som ”humörberoende”.⁸⁷ Han satt under första lektionstillfället och skrev med stora bokstäver MYTER högst upp på pappret. Under andra lektionen lyckades han skriva ihop en text efter mycket tvekan och lite hjälp från läraren.⁸⁸ Han får i efterhand veta att han skulle ha utvecklat och fördjupat sina svar på frågorna under uppgiften om *Myter människans eviga följeslagare*. Hans text är en och en halv sida lång och han har inte hunnit skriva in på det obligatoriska inskrivningspappret. Texten består av svar på frågorna som om han gjort ett prov.⁸⁹ Han menar:

vi hade faktiskt inte så mycket tid att skriva och jag var ju inte heller ensam om att inte utveckla det jag sa.⁹⁰

Örjan använde skrivtiden till att tänka på vad han skulle skriva om och hur han skulle lägga upp texten och hans lösning är såsom han uppfattar att man ska göra.⁹¹ Han reagerar på att läraren kommenterat avsaknaden på fördjupat resonemang i texten. Det finns alltså en kommentar om en brist i texten trots att det efterfrågade inte syntes i uppgiftsinstruktionen.

Nina – skriver på gehör

Nina skriver på gehör. Med det menar jag att hon skriver med hjälp av tidigare kunskap om liknande uppgifter och en egen intuitiv föreställning om vad man ska göra. Hon vet inte helt säkert utan provar sig fram. Precis som Matilda tycker hon att uppgiften är svår:

När jag fick tillbaka *Mina sagor* blev jag förvånad för att jag fick så bra betyg[...] jag har inget minne av att lärarna gick igenom hur texten skulle skrivas.⁹²

⁸⁷ HMuS 4/10-01Örjan.

⁸⁸ Observation 14/12-00.

⁸⁹ Örjans text *Myter* (betyg G+).

⁹⁰ HMuS20 Örjan 15/2-01.

⁹¹ Observationsanteckningar 14/12-00.

⁹² HMuS6 Nina 15/2-01.

Trots att hon får bra betyg vet hon inte varför. Hon beskriver också att hon aldrig är nöjd och känner sig osäker på vad som egentligen krävs av henne.⁹³

Att möta en skrivuppgift

Elever som möter en skrivuppgift måste tolka och förstå flera signaler. Dels måste de förstå vad uppgiften kräver av dem och vilka genrer, normer och regler som gäller. Dels måste de också tolka sina egna möjligheter i relation till uppgiften; alltså hur de kan lyckas med uppgiften. Enligt Smidt (1996a) så försiggår hela tiden en dialog mellan det socialt givna (regler, normer, vanor, traditioner etc.) och det individuella:

Hver elev 'konstruerer' oppgaven subjektivt i forhold til sin egen oppfatning av seg sjøl som skriver i den sosialt ladde og mangetydige konteksten 'skole' og i forhold til en klasseromskultur med mange stemmer. (Smidt 1996:25)

Smidt (1989,1996) menar att det i stort sett handlar om att eleven måste känna att uppgiften på något sätt har en personlig förankring eller *subjektiv relevans*. Det måste med andra ord uppstå meningfullhet i elevens möte med uppgiften.

I exemplet med uppsatserna som skrivs inom temat *Myter och sagor* handlar det om svårigheten med att dels välja ett ämne som är tillräckligt intressant och relevant, dels att tolka och förstå uppgiften i förhållande till vad som förväntas. Först ska eleven alltså välja ett ämne som är tillräckligt subjektivt relevant. Det innebär att ha något att säga och att kunna känna sig säker på den kunskap texten ska innehålla. Det andra är att tolka de ofta implicita krav som ställs i uppgiften så att de känner sig säkra på att de gör rätt.

Instruktionerna till skrivuppgifterna inom temat *Myt och saga* kan se enkla och skolmässigt vardagliga ut vid en första anblick men innehåller flera svårigheter som eleverna ger uttryck för. Vad är det egentligen för slags texter eleverna uppmanas att skriva? Hur bygger man som nybörjarskribent upp ett resonemang kring de frågor som ställs i instruktionen? Hur långa ska texterna vara? Om uppgiften frågar efter svar på två frågor och man som skribent tyckt att man svarat på frågorna så uttömmande som möjligt, vad återstår då att göra?

⁹³ HMuS6 Nina 15/2-01.

Stefan skriver långt, nästan fyra sidor. Han är övertygad om att längden på texten är avgörande och uttrycker osäkerhet efteråt eftersom textlängd inte automatiskt ger ett högre betyg vilket han innan skrivandet föreställt sig. Efteråt uppstår en osäkerhet om han tolkat uppgiften rätt och löst den på det sätt som var avsett i lärarens ögon. Örjan tolkar uppgiften som att det räcker med att svara på frågorna. Efteråt får han veta att han skulle utvecklat svaren men får inte veta hur man gör för att utveckla svar.

Matilda och Fredrika märker att det finns något som förväntas av dem fastän det ligger dolt i uppgiften, därför blir Matilda frustrerad och frågar om igen trots att läraren inte kan förklara så att hon blir nöjd. Fredrika söker stöd hos sina föräldrar och får tips. Nils följer instruktionen och tolkar uppgiften bokstavligt. Nina använder tidigare kunskap och provar sig intuitivt fram.

Eleverna skriver en text genom att på olika sätt tolka och förstå uppsatsämnestexten. De möter uppsatsämnet med sina skrivarjag genom vilka tidigare kunskaper och erfarenheter manifesteras. Texten de lämnar ifrån sig till läraren bygger också på vad de antar att läraren är ute efter.

När eleven inte upplever att han eller hon fått veta vad den förväntade texten kräver blir det osäkert och nästan omöjligt att lösa uppgiften. Skrivande blir en utmaning av elevernas förmåga att gissa sig till rätt lösning (se Hedeboe 2002). Lösningarna kan bli instrumentellt distanserade och texterna bli minimitexter vilket innebär att eleven inte utnyttjat sin fulla potential och förmåga (jfr. Mehlum 1995). Osäkerheten kring formalia och krav på hur texten ska skrivas skapar olustkänslor och kan dämpa den egna lusten och kreativiteten. När eleverna får tillbaka texten med ett betyg har de svårt att veta varför resultatet blev som det blev. De vet varken varför de gjort rätt eller varför de gjort fel. Ovissheten kvarstår tills nästa gång de ska testas på sitt skrivande. En fråga som kan ställas är vad de egentligen lärt sig om vad det innebär att skriva utredande texter.

Tema "Livskriser" – formella krav och divergerande budskap

Musikklassens arbete med uppsatsämnena inom temat *Livskriser* får exemplifiera hur eleverna förhåller sig till de formaliakrav och krav på skrivsätt som ställs på uppsatsen.

Livskriser är ett tema med avslutande uppsats som startar på vårterminen i årskurs ett och pågår under en längre tid. Uppsatskrivandet inträffar tidsmässigt ett par månader efter *Myt och saga*. Temat har bl.a. innehållit läsning av romanen *Aprilbäxan* (Axelsson 1999). Eleverna har även sett filmen *Vingar av glas*⁹⁴ och skrivit en filmrecension. De har också läst och diskuterat lärobokens texter på temat.⁹⁵

Arbetet med temat har innehållit ett från lärarens sida sett målmedvetet arbete med formalia.⁹⁶ Detta innebär att eleverna tränat på att göra disposition, gått igenom hur man skriver referat och hur referat och citat markeras. Läraren har också delat ut ett kompendium av handboks-karakteristik där eleverna före skrivandet kan söka stöd för hur korrekt formalia används. Detta kompendium får dock inte finnas med vid själva skrivandet.

Uppsatsarbetet sätts igång under ett lektionspass på 90 minuter. Även nästa lektionspass, dagen efter, tas till förfogande för skrivandet. Den som inte hinner skriva allt på lektionerna får skriva färdigt hemma.

De hjälpmedel som tillåts under skrivandet är en i förväg uppgjord dispositionsplan eller tankekarta, om de gjort någon. Teknikerna för tankekarta och dispositionsplan har även färdighetstränats tidigare.

Följande uppsatsrubriker presenteras för eleverna:

Utredande uppsats: Skriv en utredande uppsats med utgångspunkt från temat. Använd dig av tematexterna och av egna erfarenheter, idéer och tankar.

Ämnesförslag:

- A. För- och nackdelar med att vara tonåring**
- B. Jämför två böcker som tar upp samma ämne eller problem t.ex. dödsstraff. Sätt själv rubrik.**
- C. I främmande land.** Hur rör vi oss över jordklotet. Vilka länder tar emot invandrare? Vilka folkgrupper är på flykt. Välj en aspekt och försök begränsa ämnet.
- D. Mötet med Sverige** Ta reda på hur vi tar hand om invandrare vid deras ankomst till Sverige. Undersök vidare vilka utbildningsmöjligheter

⁹⁴ Både romanen och filmen är valda för att passa in i temat om Livskriser.

⁹⁵ Danielsson-Siljeholm 1996 *Språket och människan*.

⁹⁶ I: GU 7/6-01.

invandrare erbjuds.

- E. **Vad är egentligen mobbning?** Varför förekommer det och vad kan man göra åt problemet? Tänk på att mobbning förekommer i alla åldersgrupper.
- F. **Att våga vara annorlunda!**⁹⁷

Lärarens mål med skrivträningen inom temat *Livskriser* är i detta fall att eleverna ska kunna använda texter de mött under temat som referenser eller bollplank. Huvudsyftet är alltså att eleverna ska visa att de behärskar referat- och källhänvisningsteknik.⁹⁸

Följande avsnitt visar hur eleverna tar sig an uppgifterna och hur de resonerar kring formella krav, innehåll och genre.

Håkan – förhandlar om ett eget ämne

Håkan läser och skriver mycket och gärna. Han funderar över livet och vad som skänker livet mening. Han tycker att ett ämne som *lycka* skulle passa inom ett tema om livet. I stället för att välja något av de givna uppsatsrubrikerna förhandlar han med läraren om att få möjlighet att skriva efter en egen rubrik, som han ändå tycker hör ihop med temat:

Just 'Lycka' kände jag att det är en sån grej jag skulle kunna skriva mycket om för jag har funderat på just det här med livets... vad det är egentligen alla strävar efter. Fast man inte riktigt kan sätta fingret på... så har jag kommit fram till att det är lyckan. [...] För jag har kommit fram till att allt man gör i stort sett, gör man för att få det bättre oavsett om man vill det eller inte. [...] Så lycka är nog egentligen svaret på vad alla gör. Vad man gör i sitt liv och det skrev jag om... Men inte som en livskris.⁹⁹

Håkan vill skriva om det som känns angeläget. Ämnesstyrningen kommer han runt genom att förhandla sig till ett eget ämne som han ändå hävdar kan passa in under de teman som läraren väljer. Kopplingen mellan litteratur, läsning och skrivande är viktig eftersom han genom litteraturen kommer in på frågor som engagerar.¹⁰⁰ Håkans funderingar över vad som driver en människa framåt och vad som skänker mening åt liv är motivet för hans text inom temat *Livskriser*. Han ser en möjlighet

⁹⁷ Här vill jag betona att uppgifterna är avskrivna ordagrant som det ser ut i läromedlet. Det språkliga "fel" som finns i uppgiftsinstruktionerna är alltså inte mina.

⁹⁸ I:GU 7/6-01.

⁹⁹ I:1MuS Håkan maj 01.

¹⁰⁰ I:1MuS Håkan maj 01.

att få formulera sin nyupptäckta livsfilosofi inom ramen för en skolupp-
gift.

Rebecka – smyger runt rubrikerna

Rebecka har skrivit en text som hon är mycket nöjd med, men till skill-
nad från Håkan har hon försökt välja en av rubrikerna. När hon får till-
baka texten säger hon:

Jag fick just tillbaka en text som jag bara fick VG på. Jävla helvetes lärare. Jag
blir så fly förbannad. Det var en jävligt bra text. Vi fick skriva utifrån rubriker
när vi skrev den texten. Alla rubriker var så puckade att jag inte ville skriva om
någon av dem, tills jag fann ett sätt att smyga runt rubriken lite, så att jag kunde
skriva om ett ämne som intresserar mig. Det var detta jag fick sämre betyg
för.¹⁰¹

Inga av rubrikerna passade för hennes önskemål, utan hon fick som hon
säger ”smyga runt” rubrikerna lite för att kunna skriva om det som kän-
des viktigt. Rebecka anser att skrivande är en viktig angelägenhet. Hon
beskriver att hon måste vara sann och trovärdig i förhållande till det hon
skriver om. Ämnet måste upplevas subjektivt relevant. Hon förväntar sig
även det högsta betyget.

Ragnar – skriver som det passar honom

Ragnar, som är mycket intresserad av att skriva och skriver långa och
intensiva texter, tycker att en av rubrikerna passar bra in på honom själv:

Man fick välja mellan fem eller sex olika ämnen och överskrifter och jag
valde " Våga vara annorlunda". Jag valde det därför att jag tyckte att det var
det alternativet som lät mest spännande och det som var mest aktuellt för
mig själv.¹⁰²

Ragnar valde ämnet för att det passade honom bra men han tyckte inte
det var särskilt viktigt att följa lärarens råd och anvisningar. Det viktigas-
te var att han fick skriva efter egen önskan. Till och med läraren stöttar
honom att skriva som han vill:

Hon redovisade olika stilar man kunde använda och kombinera när man
skrev men dem hade jag glömt bort när det väl var dags, men min lärare sa

¹⁰¹ HMuS15 Rebecka 19/4-01.

¹⁰² HMuS8 Ragnar 19/4-01.

att det inte var så jättenoga och att det ofta automatiskt blev samma skrivsätt genom hela berättelsen om man var uppmärksam.¹⁰³

Micke, Nils och Fredrika – egna känslor och erfarenheter

Micke följer inte heller lärarens råd och tips och uppgiftens formulering utan väljer att skriva om det som engagerar honom:

Jag skrev en ganska berättande text om ungdom och ensamhet. Jag hade inga egentliga källor. Jag bara tänkte själv och drog egna erfarenheter. Jag tänkte ganska länge innan, så renskrev jag och skrev om sedan. Jag sökte lite hjälp av läraren. Hon gav mig råd men jag använde mig inte av dem.¹⁰⁴

Nils, som vi tidigare sett göra som han tror är rätt, gör på samma sätt igen. Han hämtar innehåll från egna tankar och funderingar:

Det mesta kommer till en när man skriver. Jag skriver som en faktaberättelse. Jag tror att detta skrivande går hem hos lärare.¹⁰⁵

Fredrika ser uppgiften som en personlig reflektionsuppgift hon säger:

Ett sånt där halvläskigt ämne som väcker gamla känslor. Man blir allmänt nere och deprimerad av det. ...[N]är man skriver en uppsats som ska handla enbart om livskriser så fördjupar man sitt tänkande på det sättet. Det blir så djupa och sorgsna tankar.¹⁰⁶

Det som händer när eleverna börjar skriva sina texter är att många av dem struntar i de muntligt framförda kraven på källhänvisningar och att använda texter som bollplank.¹⁰⁷ Istället skriver de om det som de själva tycker är intressant, angeläget och spännande. Ämnesvalet görs subjektivt relevant och utgår från deras erfarenheter och intressen. Deras förhållningssätt visar att de tolkar ämnet personligt och vill skriva ett innehåll som rör sig inom en vardagsdomän eller en personlig sfär. Flera av dem väljer rubriker som talar till deras egna erfarenheter, där de kan använda sina tankar och idéer precis som instruktionen uppmanar dem att göra. Många väljer dock att bortse från den del av uppgiftskravet som handlar

¹⁰³ HMuS8 Ragnar 19/4-01.

¹⁰⁴ HMuS9 Micke 19/4-01.

¹⁰⁵ HMuS2 Nils 19/4-01.

¹⁰⁶ HMuS11 Fredrika 19/4-01.

¹⁰⁷ Från loggböcker, även I:GU 7/6 -01.

om formella frågor och genren utredande uppsats. De har fokus på innehållet i texten och de vill skriva om det som engagerar dem. De ser innehållskravet som överordnat det formella kravet. Alla elever väljer dock inte det personliga angreppssättet.¹⁰⁸

Sonja och Nina – förbereder noga

Sonja, som satt sig in i uppgiften och vill göra den enligt anvisningarna, säger:

Inför den här uppsatsen fick vi ett antal ämnen att utgå ifrån på temat livskriser. Sakprosa i allmänhet och uppsatser i synnerhet är de värsta texttyperna tycker jag eftersom de är så krävande rent prestationsmässigt. Man ska följa ett system och helst få en vettig slutsats. Att de kräver mer faktainsamlande än vanliga prosatexter är något jag upplever som ett hinder. Det känns som ett tvång att skriva korrekt och ”vettigt”. Inför den här texten som handlade om tonåren diskuterade jag med kompisar, föräldrar och syskon, jag såg på ungdomsprogram och letade efter medicinska rön rörande tonåren. Vi fick en bunt med skrivregler inför uppsatsskrivningen. Vi skulle skriva uppsatsen under två lektioner men jag hann inte färdigt och fick skriva hemma.¹⁰⁹

Sonja skriver mycket och har stor erfarenhet av skrivande. Hon får mycket stöd hemma och har gått en skrivarkurs sommaren innan hon började gymnasiet. Hon rör sig obehindrat i sitt textskapande, kan både se och göra skillnad på olika genrer och förstår att olika texter har olika funktion och syften. Sonja ser således att det kan finnas problem med denna typ av text och hon vet att den kräver mer. Hon har kunskap om att skrivande i utredande genrer kräver goda strategier, förberedelser och ett distanserat förhållningssätt. Hon lägger innehållet i texten utanför sin egen person och gör det till ett professionellt projekt. Hon tar även hjälp hemifrån.

Nina försöker också förhålla sig till uppgiften som en utredning med lite hjälp av sina föräldrar. Hon har sedan en tid bestämt sig för ett visst ämne, men kvällen innan skrivdagen blir hon villrådig och byter ämne till *Fördelar och nackdelar med att vara tonåring*. Hon tar hjälp av sin pappa och han ger henne råd, bl.a. presenterar han en faktabok om tonårskriser för henne. Hon skriver i loggboken:

¹⁰⁸ I intervjun säger Gunilla att hon fick problem med betygsättningen. Eleverna valde bort formaliakraven men skrev bra egentexter ändå. I:GU7/6-01.

¹⁰⁹ HMuS14 Sonja 19/4-01.

även sedan jag bytte ämne kändes det svårt att komma igång [...] det blev samtidigt svårare när man måste tänka på olika regler när man skriver.¹¹⁰

Nina väljer liksom Sonja att följa anvisningarna och låta ämnesrubrikerna styra innehållet. Hon har före skrivtillfället inga egna idéer och tankar om ämnet och hon drivs inte av en önskan att skriva fram något som är personlig, angeläget eller livsviktigt. Efteråt säger hon att hon upplevde det som texten blev ”ointressant [...] för att jag inte kände att ämnet var roligt att skriva om”.¹¹¹

Subjektiv relevans i förhållande till formella krav

Till skillnad mot den uppsats ungdomarna skrev i temat *Myt och saga* ett par månader tidigare finns i tema *Livskriser* både muntligt och skriftligt framförda explicit formella krav på uppgiften. kravet för betyget väl godkänt är att texterna ska innehålla referenser. Det finns dock inga tydliga gemensamma texttypskrav annat än att texten ska vara i utredande genre. Det lägsta kravet för godkänt är dock att skriva en läsbar text.¹¹² Flera av eleverna verkar inte uppfatta vikten av kraven, utan ser snarare sina texter som berättelser eller redogörelser för egna tankar, idéer och erfarenheter. I citaten ovan uttrycker t.ex. Micke att han skriver en berättelse. Ragnar, som är en van skribent, beskriver sin text som berättande. Nils tror att en ganska berättande text går hem hos lärare. Fredrika blir sorgen när hon tänker på mobbing och utanförskap och tänker sig därmed en text med ett innehåll som kopplas till en berättelse om hennes egna tankar och erfarenheter. Arbetet med att utveckla kunskap om den utredande genren står således inte i centrum. För ett flertal av eleverna spelade det färdighetsinriktade övandet i formalia ingen roll just för denna skrivuppgift eftersom det skrivsätt de valde för sin framställning inte kräver den typen av formalia som färdighetstränats före skrivandet.

Jag ser följderna av denna skrivaktivitet på två sätt. Å ena sidan har skrivandet av uppgiften inte lett till någon utveckling av elevernas färdigheter gällande den utredande genren fastän de gjort någon slags framställning av ett innehåll. Å andra sidan har uppgiften gett eleverna möj-

¹¹⁰ HMuS6 Nina 19/4-01.

¹¹¹ HmuS6 Nina 19/4-01.

¹¹² I:GU 7/6-01.

lighet att uttrycka något personligt och relevant, vilket stimulerat deras språkanvändande i generell bemärkelse.

Motsättning mellan vardagsdomän och specialistdomän

En utredande text har som främsta syfte att reda ut förhållanden och fenomen. Med hjälp av fakta, teoretisk kunskap, analys och tolkning av experiment och iakttagelser ställer man samman en logiskt uppbyggd och text som belyser det fenomen man utreder (Svensson 1995). Utredande texter av akademisk, politisk eller journalistisk karaktär återfinns nästan alltid i sammanhang som ligger inom specifika ämnesdiskurser eller ämnesområden. Det är ämnesområdet som står i fokus och egna personliga erfarenheter, idéer och åsikter framhålls väsentligen inte.¹¹³ Macken-Horarick (2002) talar om att utredande (diskursiva) texter rör sig inom en specialistdomän eller en fackdomän medan personliga texter som rör den subjektiva världen och skildrar det egna jagets personliga tankar, finns i vardagsdomänen. Vardagsdomänens genrer präglas av förnuftsresonemang, erfarenheter, åsikter i det bekanta och kontaktskapande sociala och kan utgöras av kommentarer, samtal eller dagbokssamtal. Specialistdomänens genrer verkar vanligast som fackligt vetande i t.ex. formell utbildning, karaktäriserad av opersonlighet, formell och social distans i akademisk, politisk eller journalistisk praxis.

Uppsatsinstruktionen i tema *Livskriser* innehåller för det första ett krav på att eleverna både ska utreda genom att använda sig av tematexterna samtidigt som de också ska använda sig av egna erfarenheter, idéer och tankar. Instruktionens hållning är alltså på samma gång både personlig och specialisterriktad. Uppsatsämnena efterfrågar två motstridiga, divergerande hållningar eftersom de kräver text som, om den fanns, skulle befinna sig i två olika domäner; en vardagsdomän och en specialistdomän samtidigt (se Macken-Horarick 2002, Hedeboe 2004, Lindberg 2006). Dessa olika domäner verkar i olika kontextuella dimensioner och innehåller alltså helt olika genrer eller skrivsätt med helt olika krav (Macken-Horarick 2002, Lindberg 2006). Just detta fenomen som också ofta är oklart för den som ger uppgiften, innebär på flera olika sätt problem för nybörjarskribenter inom skolan (jfr. Berge et al. 2005).

¹¹³ Se Macken-Horarick (2002), Berge (1988), Russel & Yanes (2003), Hedeboe (2002, 2004) som alla tar upp den utredande generens problematik för specifikt ämnesorienterade eller fackorienterade diskurser i skolan.

För det andra kräver flera av uppgiftsförslagen förutom kunskap i hur ämnesspecifika, fackinriktad utredande text egentligen skrivs också omfattande kunskap inom olika ämnesområden. Det kan vara allt ifrån hur man löser mobbningsproblematik till vilka utbildningsmöjligheter invandrare har.

För det tredje förväntas eleverna i uppgiften skriva texter med ett skrivsätt som normalt återfinns inom helt olika professioner eller specialfack. *Att jämföra två böcker* kan vara textanalys, litteraturanlys, kritisk analys, recension etc. *Hur vi rör oss över jordklotet* eller *Vilka folkgrupper som är på flykt* kan vara en artikel eller ett reportage eller en forskningsrapport. Frågorna under rubriken *Mötet med Sverige* kan vara frågor som ställs inför ett utredningsuppdrag för immigrationsverket. Och svaret på vad mobbing är, varför det förekommer och vad man kan göra åt det, kan finnas i en artikel i en pedagogisk tidskrift eller i en forskningsrapport. Alla dessa texttyper kräver specialistkunskap som normalt presenteras i för området specifika situationer och sammanhang och medieras också alltid genom specialistgenrer (Russel & Yanes 2003, Freedman 1994). Varje uppgift kräver således sitt specifika kunskapsområde.

För att tydliggöra detta resonemang kan exempelvis sägas att den som är specialist inom något av ovanstående områden och befinner sig i situationen att göra en utredning har *anledning* att skriva en utredande text med korrekt formalia. Den elev som sitter i skolan i svenskämnet och under begränsad tid tagit del av företrädesvis skönlitterära texter som handlar om känslan av att vara utanför samhället eller vara på flykt, kanske har svårt att förstå meningen med en sådan uppgift och söker i stället det som skapar mest mening i situationen.¹¹⁴ Detta betyder, precis som Berge (1988) också hävdar, att situationen och sammanhanget samt kunskapen om det specifika kunskapsområdet är avgörande för möjligheten att lyckas med genren utredande uppsats.

Ett fjärde dilemma handlar om den värld och de erfarenheter en ung skrivande person har, alltså den situation som är aktuell för eleverna vid skrivtillfället. Eleverna är mellan 17 och 18 år och befinner sig i en identitetsskapande period i livet. De är nyfikna på hur omvärlden fungerar och de existentiella frågorna är många och viktiga. Flera av dem har erfarenhet av att privat och personligt i dagböcker och reflektionstexter

¹¹⁴ Tematexter i Danielsson & Siljeholm (1996) samt filmen *Vingar av glas*.

skriva om sina tankar och problem. Litteraturläsning och eget val av litteratur, musik och film hör också ihop med sökande efter både bekräftelse och nya utmaningar. I det privata skrivandet kan gamla erfarenheter bearbetas samtidigt som de kan utmanas att uttrycka nya tankar. Det blir en pendling mellan regression och progression och sökande efter tillfällen till självreflexivitet (Ziehe 1989, Lalander & Johansson 1999).

De elever som beskrivs ovan gör genom aktiva handlingar ämnet relevant och tar till olika medel för att förankra ämnet i sig själva. En konflikt uppstår när de som Rebecka upptäcker att eget engagemang och skrivglädje inte räcker till för att lyckas fullt ut. När elever som Håkan måste göra det alla andra gör och inte kan förankra uppgiften i sitt individuella projekt, kan också en konflikt uppstå. Eleverna måste således balansera mellan den handling som innebär att ta sig så mycket frihet att det upplevs intressant och viktigt, samtidigt som de måste anpassa sig för att göra uppgiften för att få betyg. Den individuella önskan av att uttrycka sig och framställa sitt jag hamnar också i konflikt med det kollektiva kravet att uppfylla lärarens mål med skrivandet. Målet att träna formalia och skriva utredande texter med hänvisningar till annan litteratur kolliderar med önskan om skapa den egna berättelsen.

Dubbla och divergerande budskap

Eleverna lyckas inte heller utveckla kunskap om olika typer av skrivande på grund av att de mottar divergerande budskap. Det uppstår en dubbelbindningssituation. Dubbelbindning eller doppelbindung (Berge 1988:70) är en term som ursprungligen kommer från antropologen och lingvisten Gregory Bateson och betyder att det skapas en osäkerhet hos den som mottar budskap som är motsägelsefulla (NE). Bateson (1972:242) utvecklade detta begrepp för att beskriva vad som händer med barn som utsätts för dubbla budskap av sina föräldrar. Bl.a. ansåg Bateson att barnen kunde utveckla schizofreni när de ständigt misslyckades med att läsa av föräldrars dubbla och tvetydiga emotionella utspel och krav. Berge (1988) har diskuterat denna fråga och överfört tanken om att skrivandet i skolan kan omfattas av dubbelbindningssituationer av varierande slag.

I ovanstående fall med eleverna som skriver berättelser i stället för utredande texter, tolkar jag det som att instruktionen i uppgiften *Livskri- ser* sänder ut dubbla budskap som skapar en osäkerhetssituation – en

dubbelbindning. Denna dubbelbindning är en följd en motsättning mellan genrens krav och elevens motiv för aktiviteten/handlingen (Russel & Yanes 2003). Många av eleverna tolkar således uppgiften med den uppfattningen att textinnehåll och engagemang är det viktigaste kravet i uppgiftsformuleringen, fastän det egentliga kravet som måste följas för att få bra betyg, är ”använd dig av tematexterna” och koda av den förväntade lärartexten! Temat *Livskriser* med dess tematexter och skrivuppgifter som kan anknyta till elevernas erfarenhetsvärld är egentligen enbart en konstruktion som finns till för att elevernas enklare ska kunna förankra ett intresse för läsningen och skrivandet. Eleverna lockas till att skriva personligt och berättande om att vara annorlunda eller att skriva om fördelar och nackdelar med att vara tonåring eller vad mobbing är, genom uppmaningen ”använd dina egna erfarenheter, tankar och idéer.” Men huvudsyftet är som tidigare sagts inte att eleven ska skriva om det de erfarit på ett uppriktigt och engagerat sätt utan de ska visa att de utför ”skrivritualen” eller skrivspelet på ett tillräckligt tillfredsställande sätt (Berge 1988).

Det blir också svårt att skriva inom en specialistdomän, om man som elev är omedveten om skillnaderna mellan personliga, reflekterande texter där egna åsikter står i fokus och mellan formell fackligt inriktad text där kunskap i olika frågor relateras till externa källor. Att följa många av de instruktionerna som de ser ut i tema *Livskriser* blir en paradoxal uppgift för eleven.

Genreforskarna Berkenkotter & Huckin (1997) menar att innehåll och form i det barn och unga skriver om är påverkat av de olika semiotiska signaler de tar emot i skrivsituationen. Bland alla signaler som är inbegripna i skrivsituationen tar de till sig den signal de känner igen. Den semiotiska signal som lyder ”använd dina egna erfarenheter, tankar och idéer.” blir uppfattad som en konstant som gäller över andra signaler i situationen. Genom att eleverna tar till sig den starkaste signalen transformerar de aktiviteten vilket ger möjlighet för dem att som Ragnar skriva fram sig själva och sina problem, eller som Håkan, pröva tankar och idéer.

Sonja och Nina som försöker skriva en utredande text och skaffa sig kunskap om tonårsproblem, antyder i sitt uttalande som ovan citerats (s. 98) att genrereglerna och kraven ändras i uppgifter av diskursivt utredande karaktär jämfört med tidigare uppgifter av narrativ karaktär. Sonja

som är en skrivare med mycket stor medvetenhet om texter samt stöd hemifrån ser tydligt vad aktiviteten kräver. Men många av de andra eleverna (Micke och Lena, Håkan, Rebecka och Nils) funderar inte på att reglerna för aktiviteten är ändrade och att situationen och (det fiktiva) sammanhanget för skrivandet har förändrats. De skriver helt enkelt en text med ett så intressant och för dem relevant innehåll som möjligt. Precis som i situationen med *Myt och saga* tidigare vet fortfarande de elever som skrivit en berättande text och fått den godkänd utan att egentligen följt kraven, varken vad en utredande text är, vad den har för funktion, eller hur man skriver den.

Russel & Yañes m.fl.(2003) som också diskuterat liknande problematik menar att formulerad kunskap om text och genre ökar den studerandes möjligheter att förstå vad situationen och aktiviteten egentligen kräver, vilket ger en större beredskap för att kunna lösa uppgiften eller ifrågasätta den.¹¹⁵

Valfritt uppsatsämne – gränslöst skrivarbete

Många av de ämnen eleverna i undersökningen skriver om handlar om stora och viktiga frågor och fenomen. Intresset är stort för att orientera sig i omvärlden och få utökad kunskap om hur världen fungerar. NV-klassens elever har fått uppgiften i årskurs två att själva välja ett ämne de är intresserade av, hitta två artiklar om ämnet och argumentera för sin ståndpunkt i en fråga de själva väckt. Uppgiften går alltså ut på att välja ett ämne och argumentera för sin sak med hjälp av andra källor som man hänvisar till. De har i förväg fått anmäla till läraren vilket ämne de ska skriva om.

Denna uppgift kan jämföras den som ovan beskrivits i tema *Livskriser*. Den stora skillnaden är dock att ämnet är valfritt och att eleverna på egen hand får välja artiklar som ska utgöra bollplank och referens till egna ståndpunkter. De ska dessutom argumentera i stället för att, som i musikklassen, utreda. Under skrivtillfället i klassrummet får de ha med sig artiklar och dispositionsplan men inga andra anteckningar (översikt bilaga).

¹¹⁵ Även Mehlum (1995), Josephsson (1996), Nyström (2000), Nilsson (2002) och Hedeboe (2002).

Alma, Alida och Anina – inhämta kunskap och få ihop en text

Alma i NV-klassen beskriver hur det gick till när hon skulle skriva en argumenterande uppsats om psykofarmaka på följande sätt:

Jag läste massor av artiklar och försökte hitta något som kunde engagera mig en smula och kvällen innan provet satt jag i panik och försökte hitta åsikter och idéer men det var ganska kört. Sen ringde jag min bästa vän som själv är deprimerad och gick på Zoloft och Efexor och han fick väl bli den lilla inspiration jag kunde hitta. Sen satt jag uppe hela natten och i stort sett skrev jag uppsatsen innan så att jag inte skulle sitta i panik på lektionen.¹¹⁶

Alma skriver alltså hela uppsatsen i förväg av ren nervositet. Sedan skriver hon den på nytt ur minnet, på lektionstid. Hon säger:

Jag tyckte själva skrivsituationen var jobbig. Jag kom till skrivningen utan att ha sovit en blund, skrev ihop uppsatsen i ren rädsla av att komma av mig.¹¹⁷

Anina i samma klass får också problem med sitt valfria ämne, *Stress*. Hon arbetar så hårt med att inhämta faktakunskaper att hon i slutänden inte vet hur hon ska lägga upp texten:

Den senaste texten vi skrev måste ha varit svenskuppsatsen. Det skulle vara en argumenterande eller utredande uppsats och jag valde att skriva om stress. Stress känns alltid så aktuellt och känner man igen sig i något så har man såklart lättare att skriva om det också.

Idéer och sånt hämtade jag från olika stressartiklar samt min storasystems arbete om stress.

Jag ville ha en bra och lockande inledning och avslutning, så jag planerade min inledning och avslutning kvällen innan uppsatsskrivningen.

Just i det här fallet hade jag förberett mig kvällen innan och det kändes tungt och jobbigt att hitta på något att skriva. Vid många tillfällen fick jag hjärnsläpp då inga idéer kom upp i hjärnan. Jag skrev då små olika stycken som jag ville ha med i uppsatsen. Dessa satte jag sedan ihop. Detta visade sig i resultatet att det inte var någon bra idé. Min disposition var inte direkt den bästa.¹¹⁸

Anina valde ämnet för att det skulle vara lätt och enkelt, något hon kunde känna igen sig i. Trots att hon förberett sig och följt anvisningarna gick det inte bra.

¹¹⁶ HNV22 Alma 22/11-01.

¹¹⁷ HNV22 Alma 22/11-01.

¹¹⁸ HNV20 Anina 22/11-01.

Alida valde att skriva om djurförsök. Hennes pappa hjälpte henne med fakta eftersom han arbetar som forskare och läkare. Hon ville genom sin text, öka sina egna och andra människors kunskaper om djurförsök:

Det svåra med att skriva texten var hur man skulle använda sig av all fakta för att få fram min åsikt och upplysa.[...] jag har lärt mig mycket från den senaste texten. Just för att det är ett tema som jag verkligen brinner för och jag ville verkligen lyckas med uppsatsen. Det gick inte så bra.¹¹⁹

Alma, Anina och Alida vill gärna skriva om ämnen som engagerar dem och de vill lära sig genom att söka ny kunskap. Valfriheten just i ovanstående fall gör att de väljer ämnen som de visserligen är mycket intresserade av och engagerade i, men som är omfattande och innehåller i sig en mängd specialkunskaper som de måste tillägna sig innan själva skrivarbetet. De anstränger sig för att uppfylla kravet på att skaffa kunskap inom området och röra sig inom en specialistdomän. Det formella och kraven på anpassning till den specifika genren blir underordnat i förberedelsearbetet men uppstår som problem vid skrivtillfället.

Atila och Örjan – texten glider iväg

Atila råkar ut för problem varje gång han skriver längre utredande och argumenterande texter. Han kämpar under sina tre år på gymnasiet med den ständiga frågan ”vad ska *jag* göra för att skriva bättre?” Atila upplever egentligen inte att han har några problem med att skriva och försöker få djup och detaljer i texten, något han tidigare fått lära sig. Men han menar att han alltid får negativ kritik i kommentarerna, vilket han förstår som att han måste lära sig mer hur man gör.¹²⁰

Efter övningen inför det nationella provet då det har gått dåligt säger han att han har svårt att se vilka missar han gjort. Inför det riktiga nationella provet är han mycket nervös och skriver i loggboken: ”Jag vet att det kommer att gå dåligt och [jag känner mig] maktlös för jag vet inte hur jag ska förbättra det”.¹²¹ Atila beskriver sin hopplöshet när han skrev på sitt valfria ämne, på liknande sätt som Alma och Anina:

Jag hade läst en artikel av Stanley Sjöberg där han skrev att Islam är en krigisk religion och jag baserade min text på argument mot den här artikeln.

¹¹⁹ HNV18 Alida 22/11-01.

¹²⁰ HNV3 Atila genomgående.

¹²¹ HNV3 Atila 18/9-02.

Nu med facit i hand tycker jag att ämnet inte passade till en skrivsituation i skolan, där man sitter med två källor i ett rum i tre timmar och skriver. Det gick inte att få till en bra text. I stället blev min uppsats en samling oavslutade argument som saknade källor. Det blev skräp med andra ord. [...] jag försökte hålla mig till en dispositionsplan [...]men det slutade med att jag fick överge den eftersom nya tankar och idéer uppenbarade sig under skrivandet.¹²²

Efteråt får Atila kommentarer och betyg på uppsatsen. Det är det han kallar ”facit”. Han berättar att han fått rättningsprotokollet som anger vilka fel han gjort samtidigt med ett betyg på texten, men han har inte fått svar på frågan hur han på bästa sätt kan förbättra sitt skrivande.¹²³ Han inser själv att ämnet var för omfattande och att tiden inte räckte till. Ingen upplyser honom om hur han ska ta itu med samma problematik till nästa gång.

Örjan i musikklassen beskriver samma problem med ämnet i nationella provet. Han tycker att det kändes ganska bra efteråt men:

[...] frågan är bara om jag fick ner på pappret allt jag tänkte. Det är svårt att skriva, tankar vandrar gärna iväg och hittar sammanhang och formuleringar som inte skrivs ner, då blir ju den skrivna texten i princip oförståelig. Jag har svårt att gå tillbaka och verkligen se vad jag har skrivit. Meningen som blir helt logisk i samband med mina tidigare tankar får inget sammanhang och till och med irrelevans eftersom man inte kan skriva allt. Jag måste hålla koll på allt jag skriver.¹²⁴

Örjan, precis som Atila i det tidigare citatet, beskriver hur ämnet och texten glider iväg och hur nya tankar och idéer föds efterhand som han skriver. Han känner sig osäker på om han skriver på rätt sätt och om texten blir som han planerat innan skrivandet.

Skriva fram specialistkunskaper – att veta vad, att veta hur

Flera av ämnena som eleverna i undersökningen skriver om inom svenskämnet, rör sig om ämnen som ungdomar i allmänhet kan vara intresserade av. Det kan vara religionsfrågor, psykologiska frågor, frågor om sociala förhållanden och medicinska problem. Vissa ämnen

¹²² HNV3 Atila 22/11-01.

¹²³ Rättningsprotokollet har beskrivits i kap 3. Här anger läraren på ett formaliserat sätt de fel, på olika nivåer, som eleverna gör i sina texter, bl.a. räknas antalet stavfel, sårskrivningsfel, meningsbyggnadsfel etc.

¹²⁴ HMuS20 Örjan 7/11-02.

som intresserar framför allt pojkarna i NV-klassen kan handla om försvarsfrågor och politiska fenomen. De vill på egen hand sätta sig in i ett nytt och ur deras perspektiv intressant kunskapsområde och lära sig skriva fackinriktat inom en specialistdomän. De ämnesområden som upplevs intressanta är alltså ofta omfattande och komplexa. När eleverna börjar söka efter fakta märker de att mängden fakta och information nästan är oändlig och det blir svårt att sälla och sovra bland all information.

I samband med skrivandet upptäcker de att ämnena kräver specialkunskaper som måste internaliseras, organiseras och struktureras före skrivtillfället. Den kraft som går åt till att organisera kunskaperna om ämnet gör att möjligheterna till att språkligt, textuellt och genremässigt bygga upp texten, minskar. Många beskriver hur de får panikkänslor och känslor av nervositet och oro inför dessa skrivuppgifter.

Ämnena är omfattande och på en hög abstraktionsnivå, vilket gör att eleverna inte alltid vet var gränsen ska gå för omfattningen av innehållet. Nya tankar tänks under skrivarbetet och den planerade texten eller dispositionen fungerar inte i sammanhanget.

När eleverna skriver i nya och obekanta genrer, pågår flera processer samtidigt vilket gör att de bl.a. får svårigheter med avgränsning och koncentration av texten. Den globala nivån med fakta, kunskap om genren, struktur, källhänvisning och hållbara argument samt en viss längd på texten och en begränsad skrivtid, gör att många elever tappar greppet om ämnet och uppgiften. Det blir alldeles för mycket för dem att hålla reda på samtidigt. Uppgiften blir dem övermäktig och de upplever hopplöshet, panik och oro. Det ofta ambitiösa ämnesvalet ställer alltså till problem.

De är heller inte riktigt säkra på de formella och genremässiga kraven. Trots att de t.ex. har planerat texten i förväg med inledningar och avslutningar och en dispositionsplan fungerar det inte som de hade tänkt sig. Detta är ett mycket vanligt fenomen i en skrivprocess (Evensen 1997a, Hoel 2001).

Flera av eleverna uttrycker också en upplevelse av språklig osäkerhet som tar sig uttryck i att de anser att de inte har ett tillräckligt utvecklat språk för att i skrift kunna hantera abstrakta frågor om rätt och rättigheter, liv och död, stress, psykofarmaka, utanförskap och mobbing. Flera talar om en upplevelse av bristande ordförråd. De beskriver att de känner sig otillräckliga och har en känsla av att skriva och skriva och aldrig

komma fram till vad de egentligen vill ha sagt. De uttrycker också att de har brister i sitt språk, att de har ett magert ordförråd eller felaktigt språk t.ex. att det är för byråkratiskt eller inte tilläckligt byråkratiskt. Många skuldbelägger sig själva och tror att deras skriftspråk är bristfälligt och undermåligt. Till denna fråga återkommer jag i kapitel 7.

Flumma, bitta på och krysta fram

Det är inte alltid så att elever har möjlighet att välja egna ämnen eller rubriker eller hitta något som de finner intressant och spännande. Då lämnar de i stället en text till läraren som de skrivit enbart för att göra uppgiften och få ett betyg. Deras lösningar på uppgifterna är i någon mening instrumentella och saknar engagemang eller uppvisar ett påhittat engagemang. Engagemangskravet är något som ofta ligger implicit i uppgiften.¹²⁵

Elever om ickeengagemang

Nadjas sätt att lösa uppgiften är ett exempel på hur man inordnar sig efter uppsatsämnet men får problem med engagemang. Efter B-provet inom nationella provet skriver hon:

B-delen i det nationella provet var jättejobbigt. Dels för att man redan börjat tröttna på ämnet och det kändes som man tjatade om saker man redan sagt. Jag tyckte också att det kändes fel att sitta och låtsas vara präktig och berätta vad som är rätt och fel och skriva om människors värdighet endast för att man ska få bra betyg. Visst är det viktiga ämnen att ta upp och diskutera men då ska det ju vara för att man vill och verkligen menar det man säger. På prov måste man ju ibland tvinga fram allt för att äkta motivation inte vill infinna sig.¹²⁶

Här beskriver Nadja hur hon tvingar sig till att vara engagerad. Hon tycker att området de uppmanas skriva om är viktigt men hon kan inte hitta ett eget äkta engagemang. Då konstruerar hon en uppgiftslösning och låtsas vara engagerad. Låtsasengagemanget är en strategi för att ändå få ett betyg.

¹²⁵ Östlund- Stjärnegårdh (2002:70) beskriver att lärarna som bedömer uppsatser i hennes undersökning premierar engagemang, energi, och glöd.

¹²⁶ HMuS7 Nadja 27/1-03.

Adrian i NV-klassen uppmanas skriva om sina känslor efter att ha läst boken *Hon går genom tavlan och ut ur bilden* (Nilsson 1996). Han berättar att han försökte närma sig boken på ett faktabetonat sätt istället för att skriva om de känslor boken väckte:

[...]det kändes dumt. Jag tyckte inte om den boken.¹²⁷

Adrian anpassar skrivandet efter lärarens frågor och väljer ett mer distanserat förhållningssätt, där uppgiftslösningen är viktigare än att beskriva eller uttrycka egna tankar och känslor.

Arne vill helst vara ärlig när han skriver. Han betraktar samma bok som ”ett groteskt försök att få läsaren att känna sig illa till mods”.¹²⁸ Han får problem med hur han ska presentera sina känslor av avsmak. Arne väljer att hålla en ironisk distans till både boken och ämnet. Han skriver enligt egen utsago att han rekommenderar att boken ska användas som brasved istället för läsning.¹²⁹

Arvid blir uttråkad när klassen skrivit om ungefär samma tema flera gånger och vill egentligen inte alls skriva mer om ämnen som handlar om utanförskap och mobbing. Han beskriver precis som Nadja att ett ämne kan bli uttjatat och då vill man inte till sist:

Nej ... det fanns nån bok som var bara jättesorglig, det hade vart nåt sånt där tema att... senast under julperioden under vinterhalvåret så har vi haft ganska mycket såna där sorgliga böcker Vi fick bara läsa om såna som blir mobbade och tycker synd om sig själva och gör självmordsförsök och sånt och det blir lite tråkigt i längden, så de sista böckerna ville man inte skriva nån rapport på alls.¹³⁰

Många elever skriver texter om ämnen som de inte upplever relevanta och förankrade samtidigt som de upplever att engagemanget är en del av kravet för att lösa uppgiften korrekt. Då löser de ämnestvånget med att fabricera ett innehåll som de låtsas vara engagerade i. Men de motsätter sig ändå att bara sitta och hitta på något som skapar konflikter inom dem eftersom det bryter mot en önskan om att ha något eget att berätta och att vara ärlig och trovärdig. Arvid säger:

¹²⁷ HNV5 Adrian 27/2-01.

¹²⁸ HNV9 Arne 27/2-01.

¹²⁹ HNV9 Arne 27/2-01.

¹³⁰ I NV:1 Arvid maj 2001.

Nej det finns ju sådana där böcker som bara är tråkiga, som kanske är fina och jättetrevliga å så, men inte attraherar mig på nåt sätt och dom skulle jag verkligen egentligen inte vilja skriva om. För det känns att jag inte kan få ut något viktigt ur det här, utan då blir det bara flum.¹³¹

Elever om att flumma och hitta på

Flum är ett av uttrycken eleverna använder sig av för att beskriva att de bara låtsas ha ett engagemang. De löser uppgiften instrumentellt och skriver som på beställning. Många använder också uttryck som krystat och påhittat. Axel i NV-klassen som i årskurs tre oroar sig för det nationella provet skriver:

[d]et kommer bli ett hejdlöst flummande, ljugande och påhittande för att följa uppgifterna och resultatet kommer också bero på om man har en dålig eller bra dag.¹³²

Axel tycks mena att flera har hittat en taktik för att kunna lösa uppgiften genom att hitta på och ”flumma”. Det kommer alltså inte att vara något äkta intresse eller engagemang i deras texter. Tidigare har Axel sagt att de skrivit några bokanalyser ”[d]är vi ska sönderanalysera och *hitta på saker* om böcker vi tvingats läsa” [min kursiv].¹³³ Detta anser han både vara oärligt och meningslöst.

Ernst i musikklassen uttrycker sig om kravet på att vara engagerad i ämnet på följande sätt:

Jag är så fruktansvärt trött på att gång på gång tvingas sitta i timtal och skriva politiskt korrekt skitsnack på givna ämnen, som ingen bryr sig om, allra minst jag själv.¹³⁴

Ämnet upplevs enligt Ernst som konstruerat. Enligt hans uppfattning handlar det inte om att de ska uttrycka något eget. Syftet med ämnet är istället från lärarens sida, antyder han, att de ska framföra det politiskt korrekta på ett självklart och nästan förutbestämt sätt.

Man kan också skönja ett drag av protest och en vilja att sätta sig över läraren och bedra honom eller henne med ett låtsat engagemang. Ante beskriver en insats när klassen skriver dikt som om att han sätter en ära i att lura läraren:

¹³¹ I NV:1 Arvid maj 2001.

¹³² HNV4 Axel 28/2-02.

¹³³ HNV4 Axel 28/2-02.

¹³⁴ HMuS30 Ernst 27/1-03.

jag skrev jätteflummigt och använde alla typiska ord som man skulle (höga berg, slott, dimma naturmystik etc.).¹³⁵

Han säger inom parentes att ”det är viktigt att förstå att dikten inte betydde ett dyft för mig.”¹³⁶ Han beskriver i sin loggbok, som att han vill få läraren att tro att han är seriös och att han lägger ner sin själ i dikten fast det i själva verket är tvärtom. Han deltar i ett slags skrivspel vilket verkar roa honom.

Adam är i stället inne på samma linje som Ernst och Axel. Han pekar på hur viktigt det är att vara äkta engagerad och att texten han skriver ska ha en funktion i något sammanhang:

Jag vet inte om de bedömde vårt skrivande direkt det kändes mer som om de bedömde, som det ofta är i svenskan, vår förmåga att flumma, att sitta och hitta på, att kluras runt sådär, i sånt som man inte är så jätteengagerad i, men de vill att man ska vara engagerad helt plötsligt. Så hittar man på något som låter engagerat så blir det bra liksom. Det är visserligen en prestation att kunna flumma så mycket men det känns inte riktigt... man kan inte ansluta det till näringslivet eller arbetslivet. När man skriver i arbetslivet eller näringslivet då ska man skriva något som betyder någonting. Som är relevant som någon ska läsa och ta del av och bedöma alltså få ut kunskap av. Men det här liksom bara.....[oavslutat. min anm.].¹³⁷

Adam talar flera gånger om det funktionella sammanhanget, att texter måste ha en läsare och att skrivandet är ett verktyg för att uttrycka något man vill säga:

Alltså det är ingen som får glädje av våra uppsatser på något sätt, av våra resultat och de åsikter som vi för fram. Så dom känns ju rätt meningslösa i sammanhanget. Utan det är ju bara dom [lärarna] som vill ha det. Vi ställer upp för att vi vill ha betyg.¹³⁸

Adam påpekar det faktum att det också kan kännas meningslöst att skriva ner sina åsikter om en mängd olika frågor när inte dessa får mötas i en autentisk diskussion. Motivationen för att skriva vad man känner och tycker i olika frågor kan ju minska om det man anser inte återfinns i ett diskussionssammanhang.

¹³⁵ HNV2 Ante 13/1-03.

¹³⁶ HNV2 Ante 13/1-03.

¹³⁷ INV16Adam 3/10-02.

¹³⁸ INV16Adam 3/10-02.

Motsättning mellan ärlig kommunikation och instrumentalism

De citerade eleverna vill i grunden kommunicera och vara ärliga när de skriver. De har således kommunikativa anspråk på texterna. Men de vill också samtidigt ha betyg vilket gör att de hamnar i ett dilemma när de inte kan vara ärliga och uppgiften upplevs som meningslös. Kravet på oppriktighet och kommunikation måste sättas åt sidan medan önskan om att få betyg tillåts dominera. Lösningen på uppgiften blir instrumentell och de visar upp den formella kompetens som krävs. Eleverna upptäcker också efterhand att det, trots engagemangskravet i uppgiften, inte egentligen är meningen från lärarens sida att de ska kommunicera oppriktigt och engagerat. Kommunikationen är således inte det viktigaste i sammanhanget, att ”flumma” och skriva texten på rätt sätt är det som egentligen krävs. Berge (1988:56) skriver följande:

Det viktige er ikke at elevene skriver om noe de har erfart, er oppriktige og engasjerte, men at de kan utføre skriveritualet på en tilsynelatende raffinert måte. Dermed skyves vekten i skriarbeidet over til å skrive ortografisk riktig, og til at eleven kan sette sammen en tekst noenlunde bra. Istedenfor å innfri de pragmatiske reglene som gjør en yttring til en meningsfull handling, nøyer en seg med å oppfylle de grammatiske. Dermed blir formell kompetanse oppfattet som mer viktig enn brukskompetanse. Skrivstilhandlingen blir instrumentalisert.

Eleverna gör som Berge (1988) beskriver i citatet, de uppfyller den formella kompetensen genom att göra rätt, samtidigt som varken de eller läraren har något intresse av att använda innehållet i texten. För flera eleverna utvecklas flummandet istället till en utmanande konst och en beräknad strategi. De utvecklar en kunskap i att hitta på och fabricera text och räknar ut vilka slags texter som är gångbara för ett högt betyg. Handlingarna blir som Axel beskriver det ”ett hejdlöst flummande och ljugande”.¹³⁹ I situationen söker de ändå efter meningsfullhet och utmaningar.

Flera av eleverna i undersökningen förefaller trots allt vara missnöjda med att inta en instrumentell och formell hållning till sitt skrivande. Adam uttrycker detta mycket explicit när han säger att det är meningslöst att skriva om ingen får ta del av innehållet i hans texter.

¹³⁹ HNV4 Axel 28/2-02.

En annan intressant fråga är om hur ärliga och uppriktiga eleverna kan och vågar vara. Arne i exemplet ovan väljer att skriva sina åsikter om den bok de haft i uppgift att läsa och väljer samtidigt att inte vara korrekt eller hitta på. Han väljer ärlighet framför ”flum”. Om ett sådant val tilltalas med negativa kommentarer eller med ett sämre betyg kan Arnes strategi efterhand bli att han håller sig inom ramarna för *vad* man får skriva. Han kan också välja att exkludera sig ur sammanhanget och envist hävda sina ståndpunkter och sitt jag, med risk för att få ett dåligt betyg (kap. 7). En vanlig form av exkludering eller risktagning är just att distansera sig från en skrivuppgift genom att vara ironisk eller mekaniskt instrumentell (Hertzberg 2003). Erixon (2003) beskriver också hur framför allt vissa pojkar löser kravet på att skriva dikt genom att just vara ironiska, faktabetonade eller distanserade. Det hittar på eller tvingar fram en text för att de är tvungna, inte för att de önskar kommunicera. Att vara ironisk eller hitta på eller försöka lura läraren blir också en strategi att ta makten över situationen samtidigt som eleven i viss mån söker frihet genom göra motstånd mot vad de uppfattar att situationen kräver.

Kapitel 6. Att hantera tid och skrivande

I en skrivaktivitet i skolan har inte enbart ämnet eller instruktionen för skrivandet betydelse. De villkor som omgärdar aktiviteten spelar stor roll för textens framväxt och den bedömning texten ges efteråt. I analysen av elevernas utsagor om skrivande växte uttrycken *tidsbrist* eller *tidspress* fram som de mest märkbara villkoren för skrivandet. Eleverna uttryckte i loggböcker och intervjuer hur deras resultat efter avslutad aktivitet påverkades av den tid de fick till förfogande.

I detta kapitel belyser jag hur eleverna hanterar tidsramarna i förhållande till skrivuppgifterna och den färdiga texten. Jag tar upp de yttranden i elevernas loggbokstexter och intervjuer som rör konflikter och problem som handlar om tidsbrist och tidspress, styrd tid och fri tid. Kapitlet tar alltså avstamp i den av mina centrala frågeställningar som handlar om vilken betydelse villkoren har för elevens skrivande.

Elevers tidsocialisation och svenskämnets tidstraditioner

Alla verksamheter i skolan opererar generellt sett under givna specifika tidsramar. Det traditionella skolschemat är uppbyggt efter en tidsorienterad organisationsprincip där klocktiden används som måttstock. Den delar upp dagarna efter praktiska och rationella principer där innehållet får anpassas efter tidsenheterna (Asplund 1983, Persson 1994). Skoldagen är indelad i lektioner och raster och verksamheten är oftast anpassad efter de temporala förutsättningarna. Många verksamheter i skolan kan sägas vara tidsorienterade snarare än uppgiftsorienterade (Thompson 1983, Sjöberg & Westlund 2005), vilket innebär att skolungdomar måste anpassa sitt arbete efter den tid som bestäms för uppgiften snarare än att anpassa arbetet efter det innehåll uppgiften frågar efter. Dessutom är det

enklare för läraren att kontrollera och koordinera elevers handlingar om de gör samma sak på samma plats och på samma tid (Sjöberg 2005:7).

Utbildningssociologen Anders Persson (1994) menar att innehållet i uppgifterna styrs av de temporala ramarna och av elevens möjlighet att kunna vara inspirerad vid rätt tidpunkt:

Schemat är här i ständig kamp med elevernas individuella tidsvanemönster och biologiska klockor. Den elev som utbildar det temporala vanemönster som skolan föredrar, ålägger sig en disciplin för att kunna vara intresserad och inspirerad vid rätt tidpunkt. (Persson 1994:135)

Persson menar att elever tidigt skolas in i s.k. ”temporala vanemönster eller tidsvanemönster” (s.132). Provtider och lektioner är exempel på sådana tidsmönster som varje elev måste anpassa sig till. Westlund (1996:201, 2005:41) beskriver i sina studier, i linje med Persson (1994), anpassningen till skolans tidsnormer som s.k. ”tidsläxor”, vilket innebär att eleverna måste socialiseras in i ett normativt förhållningssätt till tid för att klara av skolan. De tidsläxor som är avgörande för skolframgångar handlar om att passa och därmed också hålla tider, att avstå från egna projekt till förmån för den givna tiden, att se tidsstyrning som något givet och självklart och att förstå att punktlighet är en eftersträvnsvärd dygd. Det är också betydelsefullt att kunna använda tiden effektivt, kunna planera och önska sig mer tid för att kunna prestera mera (Westlund 1996, 2005).

De barn och ungdomar som lär sig sina tidsläxor har ”internaliserat det externa tidstvänet” menar Westlund (2005:49). Hon ger exempel på hur duktiga och ambitiösa elever målinriktat fyller sin tid med roliga och viktiga saker. Dessa elever ger uttryck för en kvantitativ tidsaspekt och har ”förkroppsligat den mätbara och abstrakta tiden som en tillgång och en resurs för handling” (s.49). Sådana elever har anpassat sig till den objektiva klocktiden och ser vikten av att utnyttja den effektivt. Westlund beskriver det som att eleverna lär sig kontrollera sig själva genom att internalisera tidstvänet och blir genom det ”tidsvuxna” (s.55). Detta innebär att de bl.a. förstår att ”[d]et är nödvändigt med ordning och förnuftighet, att det är viktigt att vara framtidsorienterad, att det är viktigt med självdisciplin och att använda tiden väl” (s.55). Att investera arbete under de tider som gäller i skolan blir ett sätt att hantera tiden ekonomiskt (Asplund 1983).

Om en individ å andra sidan inte internaliserar de tidsnormer som gäller i skolan, kan han eller hon i stället betraktas som en "tidsanarkist" som skapar sig temporala frirum och får svårt att klara av alla skolans tidsreglerade uppgifter (Westlund 2005:41).

Persson (1994) menar, när det gäller skolans tidsorganisation, att schemalagd tid för olika aktiviteter motverkar spontanitet och att tidsramarna egentligen har som syfte att tämja frihet och spontanitet. Men eftersom det förmodligen är en omöjlig uppgift att tämja inspiration, lust och spontanitet, förvandlas skolarbetet i stället till formalism och instrumentalisering av uppgiftens innehåll. Detta tar sig uttryck i att formen blir överordnad, "verksamheten löper ständig risk att instrumentet; schemat, blir viktigare än innehållet" menar Persson (s.135).

Det ligger nära till hands att göra en koppling till svenskämnet och uppsatsskrivandet med utgångspunkt i Perssons och Westlunds resonemang. Skrivande, som i sammanhang utanför skolan är en kreativ och kommunikativ handling, disciplineras i skolan bl.a. under tidskraven. Teleman (1991) ser tidsramarna som ett av flera hinder för skrivutveckling och han har skisserat följande bild av skrivandet i skolan:

Man fäster vikt vid att skrivningen övas under hårda men icke fältmässiga förhållanden. I stället för att låta den skrivandes meddelandeavsikter och kunskaper bestämma vad texten kommer att handla om, lägger man rubriker och hjälpmedel under näsan på henne och anger en tidsfrist som med trygg marginal underskrider vad den tränade yrkesskribenten skulle behöva för att skriva motsvarande text på ett tillfredsställande sätt. (Teleman 1991:18)

Telemans lätt ironiska bild av skrivandet i svenskämnet understryker Perssons (1994) bild av den tämjda spontaniteten som tvingar in den studerande i instrumentella lösningar av uppgifter, med tidsramar som är till förfång för möjligheten att utvecklas och skapa positiv mening. Teleman menar också att svenskämnets skrivande bl.a. med hjälp av tidspressen, skapar "en ångestfylld upplevelse för eleverna, snarare än en utveckling av deras skrivande" (Teleman 1991:19).

Den tidsvuxne eleven anpassar sig till tidsramarna men kan utveckla stress och upplevelser av meningslöshet. Enligt Westlund (1996, 2005) har många tidsvuxna elever, särskilt flickor, en upplevelse av tid som innebär att de vill klara av så mycket som möjligt. De reser torn av uppgifter som de betar av och hamnar på så sätt i ett tillstånd av stress. Westlund menar att man kan få en illusion av att den typ av elev som vill

klara av så mycket som möjligt på kort tid och på ett effektivt sätt endast ger uttryck för en instrumentell hållning men hon säger att dessa flickor inte enbart betraktar skolan på ett instrumentellt sätt. De vill också lära sig, de visar intresse och söker meningsfullhet (Westlund 2005:58). Viljan att klara av uppgifter och vara tidsvuxet effektiv kan alltså hamna i konflikt med viljan att skapa meningsfullhet, lära sig och vara intresserad.

Skrivtidstraditioner

Att ha strikt tidsbestämda skrivuppgifter och ett tidsreglerat uppsatsskrivande är inte ovanligt i skolan och svenskämnet. Tvärtom finns här en lång tradition som lärare kan luta sig tillbaka mot. Denna tradition går tillbaka till slutet av 1800-talet och införandet av modersmålsämnet i gymnasiet. Exempelvis stipulerar läroverksstadgan från 1864, en tid på sex timmar för examinerande uppsats i modersmålet (Martinsson 1989). De metodiska anvisningarna för den rekommenderade tiden gavs ut i samband med anvisningarna för antalet skrivtillfällen, plats för skrivandet och de ämnen eleverna skulle skriva om. Antal skrivtillfällen, uppsatsämne, tid och rum för skrivande hängde alltså intimt samman.¹⁴⁰ 1928 rekommenderades både halvdags- och heldagsskrivningar i de lägre ringarna på gymnasiet, i de högre enbart heldagsskrivning (Lötmarker 2004). Uppsatsskrivandet som rutiniserad handling med stark inramning, skapades alltså mycket tidigt i svenskämnets historia.

Centrala prov i svenska, som infördes 1967, bygger på en tradition av halvdagsskrivning (Hultman 1991:119). Skrivtiden för det centrala provets genomförande varierade under åren 1967 till 1995, då det avskaffades. Tiden var enligt Hultman en viktig faktor under provets första år. Det gällde att arbeta raskt, menar han. Det var alltså inte enbart elevernas skrivförmåga som prövades, utan också deras förmåga att arbeta snabbt och disponera sin tid på ett väl avvägt sätt. Att lyckas skriva på kort tid hängde således ihop med både färdighet och mognad. Hultman (1991) citerar från Skolöverstyrelsens anvisningar från 1968:

Den för provet utmätta tiden är begränsad till 225 minuter, varav omkring 45 minuter är avsedda för genomläsning av materialet. Elevernas förmåga

¹⁴⁰ Se Martinsson (1989) för forskning om uppsatsskrivande som examinationsform i gymnasiet. Martinsson granskar det litterära innehållet i uppsatserna i förhållande till undervisningens innehåll och de föreställningar och attityder som präglade undervisningen.

att relativt snabbt tillägna sig ett material, sovra det och analysera delar av det, kommer att prövas, liksom deras förmåga att disponera sin tid, så att lösningen ger klart besked om resultatet av sovring och analys. Den relativt korta skrivtiden förutsätter dessutom den språkliga färdighet och mognad, som bör vara resultatet av gymnasieårens skrivträning. (Skolöverstyrelsen 1968:4, från Hultman 1991:119)

Mot slutet av perioden utökades tiden och ungdomarna på de treåriga linjerna fick då skriva i 300 minuter.

I SÖ:s föreskrifter fram till 1988 rekommenderades det att de treåriga linjerna skulle ha fyra uppsatsprov per läsår och en skrivtid på 160-200 minuter. De tvååriga linjerna skulle dock enbart ha två prov per år och en kortare skrivtid. Det nationella prov i svenska som används vid tiden för denna undersökning har två obligatoriska uppsatsprov.¹⁴¹ A-provet har 60-80 minuters skrivtid medan B-provet skrivs på 300 minuter.

Tidsbegränsningen och elevers möjlighet att hinna skriva texter inom ramen för en viss tid hänger också ihop med elevens möjligheter till förberedelse. Tidigare i svenskämnet historia var det vanligt att lärarna gav oförberedda ämnesrubriker. Gert Löfqvists (1988a,b) analyser av resultat i IEA-undersökningen från 1988 av hur lärare planerar uppsatsskrivande i gymnasiet, visar att förberedelse av ämnesrubriker inte var något standardförfarande. Processinriktat skrivande, med förberedelse och bearbetning av texter, var 1988, relativt okänt i gymnasiet i Sverige. Skrivandet sågs nästan uteslutande som en aktivitet som skulle färdighetstränas sedan testas och bedömas.¹⁴²

Efterhand gjorde inflytande från processkrivande att frågan om oförberedda eller förberedda ämnen problematiserades i den praxis som uppsatsskrivande ingick i. Synen på skrivande som en process med för-

¹⁴¹ Från och med Ht-07 görs endast ett skriftligt prov inom ramen för det nationella provet. Det muntliga provet har i stället kompletterats med en skriftlig del som utgörs av ett PM där eleven i förväg ska ange vad det muntliga framförandet ska handla om och vilka källor som används. Texthäftet ska utgöra källmaterial och knyts på så sätt närmare den muntliga uppgiften (Skolverket, Nationellt prov Ht 2007, www.skolverket.se).

¹⁴² IEA undersökningen 1988 visar att flertalet lärare i gymnasiet lät sina elever skriva två stora uppsatser per termin och att ungefär 60% av lärarna lät sina elever skriva i 100 minuter eller mer för en uppsats, samt att 66% av lärarna använde ungefär 2-3 tillfällen per månad för uppsatsskrivning inklusive för- och efterföljande aktivitet (Löfqvist 1988b).

beredelse och bearbetning återfinns i de nuvarande kursplanerna i svenska. Den skrivning som främst speglar denna syn lyder:

Skolan ska i sin undervisning sträva efter att eleven utvecklar sin förmåga att bearbeta sina texter utifrån egen värdering och andras råd samt bredda sin stilistiska förmåga och får pröva olika texttyper och konstnärliga uttrycksmedel. (Skolverket, 2000, *Kursplaner i svenska*)

Numera kan lokala kursplaner upprättas vilket innebär att varje lärare och/eller ämnesarbetslag i varje skola kan utarbeta normer och konventioner för hur uppsatsskrivandet ska gå till. Det regelbundna aulaskrivandet har försvunnit i många gymnasier och har kommit att ersättas med uppsatsskrivande i klassrummet. Trots att många lärare ger eleverna möjlighet att förbereda innehållet i förväg är tidslösningarna för skrivandet ofta desamma som under den traditionella aulaskrivningen. Kraven på att skriva hela texter på tid är fortfarande en del av provsituationen.

På många håll har dock processinriktat skrivande i varierande grad genomförts. Både Bergman-Claeson (2003) och Nyström (2000) beskriver hur deras informanter verkar i svenskämnesmiljöer där processinriktat skrivande är genomfört.

Tidsnormer

Den traditionella aulaskrivningen återfinns allmänt i Sverige vid det specifika tillfälle då alla gymnasielever skriver nationellt prov i svenska. Än idag förhåller det sig också så att nationella provet opererar med oförberedda uppsatsämnen/ämnesrubriker och texttyper och ett krav på att texterna ska skrivas på så kort tid som 300 minuter. Nationella provet följer alltså en traditionell och inarbetad modell för uppsatsskrivande.

Genom de på förhand bestämda krav som ställs på texterna i nationella provet skapas en norm eller föreställning om vad som är rimligt att hinna med på 300 minuter. Nationella provets kriterier för MVG avseende debattartiklar visar att det finns en föreställning om att elever utan att i förväg veta vilket ämne de ska skriva om, på fem klocktimmar, kan skriva en text som:

[...] är ett välskrivet och intresseväckande debattinlägg i stort sett färdigt för publicering. Argumentationen är insiktsfull med ett tydligt samhällsperspektiv. Texten uppvisar självständig och effektiv argumentation. Synpunkter från texthäftet utvecklar argumentationen. Referat och ev. citat är rättvisande med lämpliga källhänvisningar. Texten är sammanhängande och väldis-

ponerad. Språket är stilistiskt säkert och väl anpassat till sammanhanget.
(Skolverket, *Nationella kursprovet i svenska Ht 2002*, betygskriterier för MVG)

I de kursplaner i svenska för gymnasiet, som gäller för tiden för undersökningen, anges inget som skulle kunna tolkas som regler för hur skrivande ska iscensättas. Det finns heller inga uttryck för hur lång tid elever ska ha på sig för att lyckas skriva vissa texter. Det enda tidsuttryck som anges är ”att eleverna få *rikligt med tillfällen* att använda och utveckla sina färdigheter i att [...]skriva” (Skolverket, 2000, *Kursplaner i svenska, ämnets sjätte*, s 1). Varje lärare är i princip fri att organisera skrivandet och skrivundervisningen med utgångspunkt i sina, skolans och/eller elevernas preferenser och med stöd i de angivna målen i kursplanen. Det kan dock förhålla sig så, som Skolverkets rapport *Tid för lärande* menar, att tidslösningar av olika slag ”kan vara en oreflekterad premis och till och med ett hinder för lärande, genom att inarbetade strukturer består utan att man omprövar om de är de mest ändamålsenliga” (Skolverket 2003:14). Andra faktorer än kursplaner kan alltså vara styrande för hur lärare ser på förhållandet mellan tid och skrivande. Med Hultman (1991) kan man påstå att tidstraditionen kring uppsatsskrivande samt de normer och konventioner som reglerar arbetet med det nationella provet i många fall även är styrande för det övriga skrivarbetet

I den svenskundervisning som studeras i undersökningen betraktas uppsatsskrivande och annat diskursivt skrivande som tidsbegränsade provsituationer. Särskilt förekommer det tids och rumsbegränsade skrivandet i NV-klassen. I musikklassen skrivs uppsatser under provliknande förhållanden, alltså på bestämd tid och plats, vid sammanlagt fem tillfällen; då inkluderas de båda nationella kursproven. Övrigt skrivande utgörs av inlämningsuppgifter med deadline (kap. 4). Tiden hanteras på ett friare sätt i musikklassen. Särskilt under B-kursen görs skrivuppgifterna ofta som läxa och eleverna ansvarar för att texterna lämnas in.

I följande avsnitt ges en bild av hur tid och tidsbegränsat skrivande uppfattas av eleverna och hur det används av lärare som ett led i bedömning och kontroll av eleverna och deras texter. De dilemman som uppstår i samband med ett för eleverna fritt hanterande av tid beskrivs och problematiseras också.

Tidsramar som hinder och disciplin

NV-klassens elever är som jag tidigare påtalat målinriktade och kan i stort sägas vara tidsvuxna. De har höga krav på sig själva och vill prestera väl. Många har tankar om att höga betyg leder till ökad möjlighet för universitetsstudier och yrkesmässig framgång. De har också tidigare under skoltiden varit framgångsrika i de flesta av skolans ämnen.

Eleverna uttrycker att de är i ständig tidsnöd. De säger vid flera tillfällen under åren att läraren inte har tid att uppehålla sig vid frågor eller förklaringar eftersom de måste ”hinna med kursen”.¹⁴³ Det är inte enbart eleverna som måste hinna även läraren uttrycker att det är viktigt att täcka upp ett omfattande stoff och utföra en stor mängd uppgifter.¹⁴⁴

Lärarens lektioner är minutiöst planerade. En bokredovisningslektion är ofta uppbyggd så att eleverna får ca 15 minuter för samtal i grupp om boken och 20-40 minuter till skrivande. Vid bokredovisningen är också den givna ämnesrubriken okänd för eleverna. Efter skrivandet lämnas texten in för språkrättning och bedömning. Har en elev inte skrivit färdigt får han eller hon lämna in texten som den är. Många elevers skrivstrategier går ut på att utveckla ett snabbt, rationellt och effektivt förhållningssätt till text. Uppsatsskrivandet sker regelbundet en eller två gånger per termin. Ämnena får förberedas i förväg, men tiden begränsas till två lektionspass (180 minuter).

Albert – tidspress påverkar texten

Albert kan ses som exempel på hur tidsbristen och bristen på möjlighet till bearbetning kan upplevas i ett perspektiv på drygt två år.

Albert har alltid tidigare i skolan tyckt om att skriva. Det gör han nu i gymnasiet också, till en början. Han är genomgående mycket medveten om sin egen skrivprocess och vad han behöver för att kunna skriva så att han själv blir nöjd. Albert vill gärna skriva mer hemma i lugn och ro:

det skulle vara enklare i alla fall för mig, eftersom jag kan koncentrera mig och ta den tid jag behöver.¹⁴⁵

¹⁴³ Från loggbokstexter HNV 1-25.

¹⁴⁴ I:B10/2-03.

¹⁴⁵ HNV6 Albert 27/2-01.

Om han får välja skriver han helst egna, fria uppgifter. Dock tycker han att många av skrivuppgifterna, särskilt ämnena som hör ihop med litteraturredovisningarna, är roliga och intressanta, men han berättar att han inte mår bra av att ständigt arbeta under tidspress. Han tycker att det är jobbigt med, som han uttrycker det, ”beställningar från läraren”.¹⁴⁶

Albert arbetar mycket medvetet med sina texter. Han vill gärna samtala med någon innan han börjar, för att sedan planera, skriva och redigera texterna. Tidspressen är mycket svår att hantera för han vill vara noga och känna sig på säker mark. Han upplever skrivandet som kontrollerat och styrt av läraren, men ändå ifrågasätter han inte mycket. Vid genomgången före det nationella provet frågar han ändå läraren om det inte är möjligt att få skriva på dator eftersom läraren just kritiserat hans och några andra kamraters handstil.¹⁴⁷ Den möjligheten ges inte.

Vid flera tillfällen skriver Albert fel på grund av att han inte hinner se helheten i sin text och att han inte fått möjlighet att planera före och redigera efter:

jag tänkte inte någon längre stund efter att ha fått uppgiften, utan startade att skriva fort p.g.a. tidsbrist.¹⁴⁸

Han blir besviken men får aldrig göra om trots att han har önskemål om det. Uppgiften om *Röde Orm*¹⁴⁹ tyckte han var rolig och säger:

Uppgiften var annorlunda och hittills den roligaste.¹⁵⁰

Han skrev spontant och ”satt inte och tänkte under längre tid”.¹⁵¹ Det gick lite trögt och han blev avbruten, vilket försämrade resultatet:

vanligtvis läser jag igenom texten och redigerar men tid saknades för detta.¹⁵²

Albert säger efter ett större uppsatsprov i årskurs 2 att:

¹⁴⁶ HNV6 Albert 8/5-01.

¹⁴⁷ Observationsanteckningar 4/11-02.

¹⁴⁸ HNV6 Albert 8/5-01.

¹⁴⁹ Eleverna ska skriva och motivera en rollbesättning till en tänkt film på temat *Röde Orm* där rollerna ska besättas med klasskamraters karaktärer som stämmer med karaktärerna i *Röde Orm*.

¹⁵⁰ HNV6 Albert 8/5-01.

¹⁵¹ HNV6 Albert 8/5-01.

¹⁵² HNV6 Albert 8/5-01.

Jag gjorde en disposition, skrev en kladd och skrev rent [på tre timmar] [...]men fick ändå en hel del fel. Orsaken var att jag var begränsad att redigera texten. Stora ändringar tog lång tid. Då jag fick tillbaka den [texten] var den väl genomgången och full av synpunkter på vad som kunde ändras. När jag själv läste den igen upptäckte jag själv felet och kan konstatera att jag fått bättre betyg om jag haft tid att ändra.¹⁵³

Han ser att de fel och brister han inte hunnit upptäcka under skrivandets gång renderar ett lägre betyg än vad han förväntat sig och är besviken över att han inte fått en chans att hinna bearbeta.

I årskurs tre har han svårt att få bra betyg trots att han anstränger sig. Inför skrivandet av det nationella kursprovet i svenska säger han att ”provet ska väl visa om jag har någon större brist och vilken nivå jag uppnått”.¹⁵⁴

Albert vill ha möjligheten att skriva i sin egen takt och kunna förhålla sig till sin egen text, men hindras av stress och bristfokusering. Han gör uppgifterna så noggrant han kan, men får ändå en mängd fel som noteras i rättningsprotokollet och han blir frustrerad för han vet att han kan bättre om bara förutsättningarna vore annorlunda. De misstag han gör etableras som brister, särskilt eftersom de också protokollförs.¹⁵⁵ Han har också svårt att se vad han har lärt sig när det gäller skrivande under tre år och börjar tvivla mer och mer på sig själv. Han saknar möjligheten till språklig bearbetning och får sällan positiv respons. Ibland får han dock bra betyg på sina texter och blir då osäker på vad det egentligen är som brister och vad han måste göra för att förbättra sig.

Min tolkning av Alberts strategi är att han anpassar sitt skrivande mer och mer efter den tid han har till sitt förfogande. Tidsbegränsningen skapar hinder för hans skriftspråkliga utveckling eftersom han vill vara säker på att varje ord och mening han skriver är rätt samtidigt som han vet att han inte hinner arbeta med texten. Det finns inte tidsutrymme för ett prövande eller experimenterande arbetssätt.

Efter nationella kursprovet i svenska som skrevs på 300 minuter, anges i Alberts rättningsprotokoll att han har 1 stavfel, 2 menings- och sarskrivningsfel, 9 konstruktionsfel samt 3 oklara meningar. Texten är 6

¹⁵³ HNV6 Albert 22/11-01.

¹⁵⁴ HNV6 Albert 28/2-02.

¹⁵⁵ Läraren tar kopior på protokollen och har dem samlade i en pärm under hela gymnasietiden.

sidor lång och handskriven och omfattar cirka 1000 ord. Läraren har också bedömt genom att sätta kryss vid förtryckta bedömningskriterier från nationella provets bedömningskriterier att:

argumenten är väl valda och stödjer tesen. Språket är klart och varierat och i stort sett korrekt. Stilen är anpassad till situationen. Texten är ett välskrivet och intresseväckande debattinlägg i stort sett färdigt för publicering. Argumentationen är insiktsfull med ett tydligt samhällsperspektiv. Det finns synpunkter från texthäftet som utvecklar argumentationen. Referat och ev. citat är rättvisande med lämpliga källhänvisningar. Texten är sammanhängande och väldisponerad.¹⁵⁶

Albert får betyget VG. Han skrev sin uppsats om djurförsök i samband med läkemedelstestning under rubriken ”Djurens rätt i människans tjänst.” Han började skriva klockan 8.00 och slutade 12.37. En månad efter avslutat prov säger han:

Mitt språk har naturligtvis utvecklats under gymnasietiden men svenskaundervisningen har inte gett så mycket [...] skrivundervisningen har varit kort, det var nästintill omöjligt för någon att få högre betyg än VG(+) på något prov, förutom något enstaka undantag varje termin. Samma sak gällde för nationella provet i vår klass, dock inte i andra [klasser].¹⁵⁷

För Albert innebär tidspressen att han tvingas acceptera brister i sina texter som han själv anser att han inte kan stå för. Han ser själv att bristerna och felskrivningarna skulle kunna rättas till om texten fick processas. I förlängningen innebär tidsbegränsningen att Albert får sämre betyg än vad han själv tycker att han förtjänar och strävar efter, men han får också en föreställning om sig själv som en skribent som gör fel och har brister.

Andra elever om tidspress

Fler elever än Albert reagerar på tidspressen och att det inte finns tid att arbeta med texten och språket. Aina säger under första året, efter att hon skrivit om romanen *Hon går genom tavlan och ut ur bilden*.¹⁵⁸

Eftersom vi bara hade 40 minuter på oss för den här relativt stora uppgiften så hann man inte fixa så mycket med texten. Det blev som det blev och man

¹⁵⁶ Utdrag ur Alberts rättningsprotokoll med förtryckta bedömningskriterier.

¹⁵⁷ HNV6 Albert 13/1-03.

¹⁵⁸ Nilsson (1996).

hoppades på det bästa.¹⁵⁹

Aina uttrycker att hon inte har kontroll över sin text eftersom tidsbegränsningen hindrar henne från aktiv bearbetning. Hon får skriva snabbt och lämna ifrån sig texten när tiden är ute. Att skriva i skolan är för Aina att hoppas att det gått bra, att inte riktigt veta vad man gör, men ändå försöka vara nöjd med det man gjort.

Allt skrivande sker i klassrummet och inga datorer finns tillgängliga. Alla skriver sina texter för hand vilket gynnar dem som har flyt och snabbhet i hand och penna. Några av pojkarna får ofta påpekanden om att de har oläslig handstil. Vid en muntlig genomgång uttrycker läraren tydligt att hon vill att de elever som har svårläslig handstil ska ”skärpa sig” och skriva läsligt för att lyckas bättre.¹⁶⁰ Ante som genomgående skriver prydligt men med mycket små bokstäver vill hellre skriva hemma på dator. Han säger:

Man kan strukturera det bättre och ändra saker i början av texten och lärarna slipper drabbas av min handstil.

Allt vi skriver i skolan är under stor tidspress. Så arbeten i skolan blir stressade och ogenomtänkta till skillnad från hemma då man presterar sitt bästa.¹⁶¹

När hela klassen och Ante skriver om *Röde Orm* säger han att:

vi fick väl någon halvtimme, vilket gör att man tvingas att inte tänka så mycket utan bara plöja på.¹⁶²

Ante funderar både på den tekniska delen av skrivarbetet och textens idé. Hans svårlästa handstil som inte är särskilt snabb och effektiv tar tid, samtidigt som själva tänkandet; att komma på något intressant och riktigt att skriva, också tar tid.

Flera ser sitt textarbete ur ett processperspektiv och menar att man behöver bearbeta en text för att den ska bli bra. De blir frustrerade över att dessa möjligheter inte ges. Adrian t.ex. menar redan under första året att han hellre vill skriva hemma:

¹⁵⁹ HNV1 Aina 27/2-00.

¹⁶⁰ Observation den 4/11-02.

¹⁶¹ HNV2 Ante 27/2-01.

¹⁶² HNV2 Ante 8/5-01.

Jag skriver fel och vill ändra väldigt ofta. Det hinner man inte när man skriver på papper och har 20 minuter på sig. I högstadiet tyckte jag om att skriva uppsatser och man kunde sitta och finslipa i flera veckor och lägga bilder till. Nu tycker jag skrivandet bara är ett jobbigt test på mina kunskaper – HELT UTAN GLÄDJE.¹⁶³

Här uttrycker Adrian att det finns både en redigerings- och bearbetningsaspekt på skrivandet och att det måste finnas tid för det. Man behöver enligt Adrian både ha tid till bearbetning och layout eftersom det för honom finns en glädje i att skriva och producera estetiskt tilltalande texter. Han vet att texterna ur hans perspektiv skulle bli bättre om han fick skriva på dator och ha längre tid på sig. Både den korta tiden och tvånget att skriva för hand i klassrummet begränsar honom.

Många i klassen vill lägga ner arbete på texten för att de tycker att det är roligt och viktigt. Men med tidspress och krav på att skriva för hand på plats i skolan finns inte möjligheterna till planering, redigering och förbättring. De vet att de måste lämna in texter som är ofullständigt bearbetade eller halvfärdiga och de känner sig maktlösa eftersom många vet att de kan bättre. Dessa elever förefaller känna sig fångade i ett arbetssätt som de inte upplever sig ha makt att påverka.

Andra uttrycker i stället att de inte har någon inspiration eller att de inte är på humör vid skrivtillfällena. I bästa fall skriver de ner något som de i all hast kommer på för stunden. De beskriver i samband med detta en känsla av misslyckande som återkommer vid flera skrivtillfällen.

Albin – att disciplineras under tidsramarna

På B-gymnasiet har man en traditionell struktur med uppsatsprov som skrivs i klassrummet på en begränsad tid. Att skriva alla texter på plats i skolan och på avgränsad tid är en överenskommelse mellan ämneslärarna i svenska. Denna bestämmelse finns i huvudsak till som ett sätt att hantera misstanken om att eleverna kan fuska genom att ladda ner färdiga texter från internet. Det finns även en misstanke om att eleverna kan få så pass mycket hjälp från sina föräldrar eller syskon att texten inte är elevens egen. Läraren menar:

Min erfarenhet är att jag aldrig kan veta vem som står bakom en text. Det kan finnas en ambitiös mamma eller pappa bakom en elevs text och det vill

¹⁶³ HNV 5 Adrian 27/2-01.

jag undvika.¹⁶⁴

I praktiken betyder det att alla texter som ska bedömas skrivs på plats i klassrummet och inom ramen för lektionstiden. Förutsättningarna för skrivandet motiveras med att det ska vara lika för alla.

Flera av eleverna i NV-klassen är övertygade om att tidsbegränsade skrivuppgifter är något nödvändigt och riktigt. De ser tidsramarna som något de är tvungna att anpassa sig till. De har internaliserat tidstvånget.

Albin är ett exempel. I början av gymnasietiden i årskurs ett försöker han noggrant följa de instruktioner läraren ger när det gäller skrivande. Han anpassar sig väl och gör alla uppgifter noga och korrekt. I februari ska han skriva en bokredovisning:

Att formulera dessa saker på ett snyggt och lättbegripligt sätt är desto svårare om man skriver under tidspress (ibland får vi 20 minuter eller en timme på oss att skriva). [...] Jag har lärt mig *vikten av att* kunna skriva kortfattat, snyggt och välfunnet under tidspress utan att låsas p.g.a. stress. Vägen dit är fortfarande lång [min kursiv].¹⁶⁵

I slutet av årskurs ett tycker han att han lärt sig något viktigt:

jag upplever att jag lärt mig uttrycka mig bättre i skrift även under tidspress.¹⁶⁶

Men han säger också att han skulle vilja skriva mer hemma för ”att öka kvalitén på det arbete jag lämnar in”.¹⁶⁷

I årskurs två är han påverkad av att tidspressen hindrar hans skrivutveckling:

Jag skulle vilja skriva mera hemma i lugn och ro. Det skulle resultera i mindre stress och ett bättre skrivande.¹⁶⁸

Men sedan, några månader senare, menar han ändå att det är bra med bokredovisningarna för ”man lär sig skriva under tidspress”.¹⁶⁹ Han lär sig efterhand att bli rationell och göra en tankemässig planering som

¹⁶⁴ I: B 3/10-02.

¹⁶⁵ HNV 10 Albin 27/2-01.

¹⁶⁶ HNV10 Albin 8/5-01.

¹⁶⁷ HNV10 Albin 8/5-01.

¹⁶⁸ HNV10 Albin 22/11-01.

¹⁶⁹ HNV10 Albin 28/2 -02.

håller för tidspressen och säger vid samma tillfälle: ”Det är nu enklare för mig att skriva under tidspress”.¹⁷⁰

För Albin är det viktigt att göra rätt och vara noga och korrekt. Att hantera tidspressen och hitta en bra strategi är ett led i att internalisera tidsvånget och acceptera tidspressen som en norm och ett lärandemål. Albin disciplinerar sig således under tidskraven.

Genomgående säger eleverna att det ställs höga krav på dem. Läraren skapar med hjälp av det kompakta tidschemat och kraven på att enbart skriva i skolan på tid ett krav på disciplin och fasthet. Få elever uttrycker förvåning över att förhållandena är krävande.

Frågan om rättvisa tas upp i intervjuer och loggböcker och eleverna menar att de är beredda att underordna sig tidsramarna för de vet att det är lika dåliga villkor för alla. Anina säger till exempel vid frågan om hon tycker att hon blir bättre på att skriva när det skrivs på tid:

Nej det vet jag inte om jag blir men det blir rättvist i alla fall. För nu utsätts alla för samma sak och ingen kan få mer hjälp än den andra.¹⁷¹

Den norm som bygger på lärarens traderade föreställning om att det är rimligt att kräva innehållsmässigt stringenta och formellt och språkligt mogna och korrekta texter inom ramen för en mycket begränsad tid överförs i någon bemärkelse till eleverna som efterhand betraktar normen som rättvis och naturlig. De gemensamma normer som gäller på skolan som helhet gäller också i det rum och på den arena som lärare och elever skapar tillsammans. Den hårda tidsstyrningen är en alltså en del av hela normsystemet (jfr. Hundeide 2003).

Musikklassen och skrivtiden

Musikklassens situation med tre olika lärare på tre år gör att deras svenskämne är splittrat. Kraven är olika beroende på den lärare som för tillfället undervisar. Eleverna möts dessutom av tre olika undervisande lärarstuderande under de två och ett halvt år som de har svenska.

Under första året har de vid ett par tillfällen organiserade större uppsatsprov med fasta tidsramar (*Myt och saga* samt *Livsriser*). Deras reaktioner på tidsramarna vid dessa tillfällen liknar de reaktioner som

¹⁷⁰ HNV10 Albin 28/2 -02.

¹⁷¹ I:2 Anina 3/10-02.

eleverna i NV-klassen ger uttryck för. Oskar, Viktor, Nina och Fredrika upplever att de fick tidsbrist när de skrev uppsatsen inom *Myt och Saga* och Nina uttrycker sig på följande sätt:

Jag hade gärna velat ta hem [texten] för att också kunna skriva där, i och med att vi hade så lite tid på oss.¹⁷²

Fredrika kände sig också stressad och hon upplevde att hon fick för lite tid och blev missnöjd med sin text:

När vi fick tillbaka denna text/uppsats om myter och sagor så försökte jag tänka efter vad jag hade skrivit om, men jag kom inte ihåg. Jag tror det var för att jag upplevde att vi hade för lite tid på oss när vi skrev och lärarkandidaterna bara stressade.[...]denna gång blev jag inte nöjd.¹⁷³

Oskar behöver också lång tid på sig:

Jag har mycket svårt att börja skriva, det kan ta flera lektioner innan jag kommer på något. [...] Vi fick inte så mycket tid på oss att skriva. Det tar oftast lång tid innan jag kommer på något men när jag väl gör det blir det bra och jag behöver sällan ändra.¹⁷⁴

Victor beskriver situationen på samma sätt som Oskar:

Jag tycker man kunde fått mer tid i skolan. Det är jobbigt att ha tidsbrist när man skriver.¹⁷⁵

Det som är utmärkande för musikklassens elever är att många, till skillnad från eleverna i NV-klassen, har mycket svårare att komma igång med sitt skrivande. Flera av dem hamnar i tidsnöd och kan inte lämna någon text till läraren när tiden är ute. De beskriver känslor av att inte kunna koncentrera sig, att de inte har någon inspiration eller inte är på humör.

Eleverna i musikklassen har emellertid större möjlighet att lämna in texterna i efterhand till läraren och får själva ta ansvar för att texten lämnas. Ofta sätts skrivandet igång på lektionen och den elev som inte hinner får skriva färdigt sin text som hemläxa. Vid varje skrivtillfälle finns det dock en grupp elever som inte lämnar någon text överhuvudtaget

¹⁷² HMuS6 Nina 15/2-01.

¹⁷³ HMuS11 Fredrika 15/2-01.

¹⁷⁴ HMuS3 Oskar 15/2-01.

¹⁷⁵ HMuS10 Victor 15/2-01.

och får då s.k. restuppgifter. Man kan med Westlund (2005:41) säga att det finns fler ”tidsanarkister” i svenskämnet i musikklassen. I musikklassen finns heller inte tidsstyrningen och tidsbegränsningen som en lika tydlig norm, varken för läraren eller eleven.

Den fria tiden

Under B-kursens första del verkar inte problemet med tidsbrist under lektionerna existera. Den nya läraren ger nästan uteslutande uppgifter som hemuppgifter med en bestämd deadline. Efterhand utbreder sig också en atmosfär av frivillighet inom klassen. Frånvaron är stor och antalet elever som får restuppgifter ökar.

Skrivandet i musikklassen under andra året är mer innehållsorienterat än tidsorienterat. Läraren introducerar ett svenskämne som innebär att han vill att eleverna ska få ett kulturellt och bildningsinriktat förhållande till litteratur.¹⁷⁶ Med stöd i kursplanerna konstruerar han ett svenskämne där samtalet, det muntliga eller skriftliga om litterära texter utgör kärnan i ämnet. Läraren vill som han uttrycker det, att eleven språkligt ska kunna uttrycka en tanke och en idé och kunna argumentera för sina ställningstaganden. Fokus läggs på att eleverna själva ska ansvara för att texten blir innehållsrik och motsvara de krav uppgiften ställt. Det läggs med andra ord ett stort ansvar på att eleverna dels ska skriva texten, dels kan avgöra när texten är färdig och kan lämnas in för bedömning.¹⁷⁷

Under årskurs tre med ytterligare en ny lärare består uppsatsskrivandet och skrivandet endast av det nationella provet i svenska. Vid de två skrivtillfällena när nationella provet skrivs upplevs återigen tidspressen som ett problem. Vid observation av klassen när de skriver A-provet iakttar jag att flera elever säger att de fått för lite tid för förberedelser och genomläsning av häftet. Några markerar med emfas att de aldrig kommer att hinna skriva något på så kort tid som 80 minuter. Under provet sitter ändå alla elever stilla och disciplinerat och gör vad som krävs av dem. Det finns dock ett undantag, och det är en flicka som sitter helt stilla i 80 minuter utan vare sig skriva eller säga något.¹⁷⁸ Läraren övervakar provet

¹⁷⁶ I:GÖ: 11/10-02.

¹⁷⁷ I:GÖ: 11/10-02.

¹⁷⁸ Den elev som vid observationstillfället inte skriver nationella provet är samma elev som avstod från deltagande undersökningen.

från katedern och ger regelbundna tidsangivelser av typen ”Nu är det tio minuter kvar”.¹⁷⁹

Musikklassen om den fria tiden

Eleverna uttrycker att det kan vara problematiskt med det egna ansvaret och den fria tiden. Nina säger att hon tycker det blir stressigt eftersom hon ofta skjuter upp arbetet till sista dagen och upptäcker då att det hade kunnat bli bättre om hon tagit sig tid att jobba med texten:

Det är synd eftersom jag märker att jag ofta tycker det är så väldigt roligt när jag väl kommer igång.¹⁸⁰

Micke säger precis som Nina:

Sen blev det väl så att jag sparade det till sista dagarna så arbetet blev mest stressat. Jag brukar inte få så bra betyg på mina texter, jag kanske inte lägger ner så mycket tid och kraft i arbetena och texterna.¹⁸¹

De elever som har som mål att få betyg gör uppgifterna så gott de kan inom stipulerad tid, de andra kan välja att göra uppgifterna när de har tid, för att sedan lämna in dem som restuppgifter i samband med att kursen slutar. Nils säger t.ex. att han har restuppgifter som han måste lämna in för att få betyget godkänt:

jag har fortfarande inte fått chansen att komplettera sånt som jag inte gjort innan sommaren, men det kanske kommer senare.¹⁸²

Mot slutet av B-kursen dras han fortfarande med kompletteringar:

Jag får G om jag lämnar in kompletteringar. Vilket jag knappt har tid till.¹⁸³

Alla gör alltså inte uppgifterna och har därmed svårt att använda sig av den fria tiden och hinna med sina uppgifter. Några i klassen gör det de ska och deltar i svenskundervisningen. Andra har stor frånvaro, får restuppgifter och drar sig mer och mer undan från de teoretiska skoläm-

¹⁷⁹ Observation i musikklassen 5/12 2002.

¹⁸⁰ HMuS 6 Nina 27/1-03.

¹⁸¹ HMuS9 Micke 23/4-02.

¹⁸² HMuS 2 Nils 24/9-02.

¹⁸³ HMuS 2 Nils 27/1-03.

nen som svenskan representerar, kanske till förmån för en utveckling inom de estetiska ämnena och en alltmer musikinriktad fritid.

Musikklassens hela skolsituation skiljer sig efterhand och särskilt under andra året mycket från NV-klassens. Musikklassens elever har i sina karaktärsämnen många fler innehållsstyrda ämnesuppgifter. De har heller inte samma stressiga situation med krav på en mängd skrivuppgifter som ska klaras av på kort tid på lektionen. I de flesta fall ligger fokus på problemlösning och innehåll, där formmässiga frågor är underordnade. Tiden för genomförandet spelar egentligen inte heller någon större roll. Uppgifterna ska göras, lämnas in, läsas och bedömas.

I karaktärsämnena har de många olika saker att göra men framför allt är innehållet i uppgiften det centrala. På lektionstiden i t.ex. musikteori och gehörslära tittar de på olika musikexempel, samtalar om dessa, övar och löser musikteoretiska problem tillsammans med läraren.¹⁸⁴ När de övar på sina instrument inför konserter eller skriver arrangemang som ska uppföras vid vissa speciella tillfällen samt provar och experimenterar med musikens former och genrer, sätts uppgiftens innehåll i centrum. Det är lärarens ansvar att undervisa, men elevens ansvar att lära sig, samt genomföra det som åläggs, vid det tillfälle som anges. Om en elev exempelvis inte har lärt sig sin körstämma vid presentationstillfället, t.ex. en konsert, så är eleven utanför det kunskapsmässiga och sociala sammanhang som aktiviteten utgör. Ansvaret för att kunna det som behövs för att vara accepterad i sammanhanget ligger på eleven själv. Den norm som anges inom karaktärsämnena bygger på en utveckling av elevens ansvar inför ett socialt och funktionellt sammanhang. De måste utveckla självdisciplin.

Svenskläraren förväntar sig också att eleverna ska ta sitt ansvar och delta i svenskämnet aktiviteter, men eftersom han vet att många av eleverna har mycket att göra inom karaktärsämnena accepterar han en grad av frivillighet. I de s.k. litteraturseminarierna deltar de elever som läst boken eller texten. Han fångar upp dem som vill arbeta och satsa på svenskämnet och kräver mindre av dem som inte visar intresse.

G-gymnasiets ledning, lärare och arbetslag sanktionerar ett fritt hanterande av tiden både för lärare och elever. Läraren har stöd för det ar-

¹⁸⁴ Samtal med läraren i GeMu (gehörs och musiklära).

betssätt som innebär att lägga ut eget arbete på eleverna och kräva in redovisningar antingen inom deadline eller närhelst eleven är klar.

Styrd tid och fri tid – dilemman

NV-klassen möts till skillnad från musikklassen, av en mer och mer formaliserad och betygsstyrd undervisning i alla skolämnen. Tidspressen är en del av ett större system med konkurrens, differentiering via många prov och tester, läxor och allmänt höga krav på varje enskild individ. Varje lärare ansvarar för att lägga in ett digert stoff på en begränsad lektionstid. Eleven å sin sida ansvarar genom att ställa upp.

NV-klassens elever är med ett par undantag framtidssinriktade. De inordnar sig och anpassar sig till skolans krav med sikte på en eventuell framtida karriär genom avancerade högskolestudier och höga krav på prestation. Varje lektion är i någon mening en testsituation där kraven på att lösa en uppgift på tid är en del av testsituationen.

Testsituationen och tidsbegränsningen utvecklas till att bli en norm. Under de förutsättningar för skrivandet som råder i NV-klassen gäller det att eleverna måste uppfatta uppsatsämnet och dess krav rätt i varje enskild tidsbegränsad situation. De måste också kognitivt kunna hantera och förstå kraven på de olika genrer de möter och samtidigt kunna strukturera och organisera ett kunskapsområde inom ramen för en begränsad tid. Tidsramen fungerar således som en av de regler och normer som finns i aktiviteten. Tidstvånget måste internaliseras annars bryter eleven mot normen. Att inte hinna skriva färdigt texten blir följaktligen ett misslyckande.

Upplevelse av tidsbrist och tidspress påverkar eleverna i NV-klassen negativt. Eleverna känner sig stressade och nedstämda och är inte nöjda med sina texter när de får för lite tid. Att det ges för snäva tidsramar för skrivandet får avtryck i själva texten, i språkutvecklingen. Många tycker också att det känns meningslöst när de inte kan prestera sitt bästa. Det gäller för många av eleverna att *hinna* skriva något inom den tid som står till förfogande. Alltså läggs i och med tidsramen fokus på testsituationen och sikten för språkutveckling och utveckling och bearbetning av texten, skymms. En elev som skriver NV-klassens svenskämne blir alltså inte enbart betygsatt på det sätt han eller hon tar sig an uppsatsämnet och dess

formella krav, utan blir också bedömd och betygsatt efter sin förmåga att anpassa sig till tiden. (jfr. Hultman 1991).

Eleverna upplever sig inte heller ha kontroll över skrivsituationen. Tidsramarna leder till att förstärka synen på skrivande som ett test och eleverna försöker få kontroll genom att utveckla rationella och tidsmässigt effektiva språkliga lösningar i stället för att experimentera och prova. Det finns inte tid för eftertanke och omprövning.

Det uppstår ytterligare dilemman eller paradoxer som har med tid att göra. Det tidsutrymme och de antal lektioner som läraren måste anpassa sin undervisning till är redan i sig tidsramar som reglerar vad som hinns med och vad som inte hinns med. Exempelvis befinner sig läraren i NV-klassen i en komplex situation där hennes krav på ett rikt stoffinnehåll och styrdokumentens krav på bedömning motverkar fördjupning och processinriktat arbete. Samtidigt som lektionstiden ger möjlighet för aktiviteten hindrar de snäva tidsramarna och ett alltför digert stoffinnehåll aktörerna från prövande och experimenterande, frihet och spontanitet (jfr. Persson 1994).

Det finns också dilemman som handlar om formella och språkliga krav. Den skrivande kan i en planeringsprocess förbereda sig så att innehållet i texten finns där vid skrivtillfället. Den språkliga, strukturella delen av textskapandet är emellertid svår för att inte säga omöjlig att förbereda. Genom att läraren låter skrivandet inramas av krav på begränsad tid går de aspekter som har att göra med språklig bearbetning av texten förlorade. Det kan innebära att frågor om språklig medvetenhet, struktur och genre blir tysta och outtalade under själva skrivarbetet. När dessa frågor synliggörs är det efter det att eleven skrivit texten istället för under själva skrivprocessen. Då synliggörs de istället i form av brister och fel i elevens text.

Eftersom läraren endast låter eleverna skriva och arbeta med texten under en kort avgränsad del av lektionen t.ex. vid bokredovisningarna, hindras eleven på detta sätt att aktivt ta ansvar för språklig och strukturell bearbetning av texten och har ingen möjlighet att själv väcka frågor som handlar om skrivutveckling och skriftspråklig medvetenhet. Det gäller även de fall då eleverna planerar innehållet i förväg och får ett par lektioner till förfogande för skrivandet. Den tid som är fri kan enbart användas till innehållsmässig planering, inte till språklig och textmässig bearbetning och utveckling. Det medför att det både från elevernas och lärarens sida i

planeringsskedet blir en accentuering på elevens ansvar för *innehållet* trots att det som bedöms i texterna till största delen är av formell språklig och strukturell art.

När en elev sätts på en stol och uppmanas skriva på viss tid, för att sedan bli bedömd och få betyg på det skrivna, har en testsituation skapats (Hundeide 2006) och eleven tar i anspråk de språk- och skrivsätt som vid detta tillfälle står till buds. Det utvecklas en syn på text och textskapande både hos eleverna och läraren som innebär att skrivande innebär att ta färdiga språkliga system i bruk vid ett visst tillfälle i en given situation och inte som en process med en variation av utvecklingspotentialer (Kress 1997, Smidt 2004). Om kvalitet i texter och bra betyg alltid förknippas med förmågan att hinna skriva på en viss tid kan eleverna, som t.ex. Albert, sannolikt få uppfattningen att förmågan att skriva under tidspress är en egenskap som är mycket viktig för ett framgångsrikt skrivande. Tidsbegränsningen disciplinerar på så sätt eleven.

Eleven kan också invaggas i tron att det är möjligt att skriva en perfekt text under de tidsmässigt snäva förutsättningar som anges. Det blir ur elevens perspektiv enbart dennes brister som gör att texten inte blir perfekt. Föreställningen om skrivande som en närmast medfödd och gudomlig egenskap som kommer ur omedelbar inspiration, förstärks (jfr. Hultman 1991, Nyström 1997).

Å andra sidan kan alltför lösa tidsramar göra att eleverna upplever en förment frihet. Musikklassens elever lämnas åt sig själva för att på egen hand lösa uppgifterna och lämna in dem när de är färdiga. De gör uppgifterna när de har lust och tid. Läraren anser att eleven behöver ta sig tid med att gå in i sina egna texter och arbeta med språket och på egen hand hitta vägar för att nå den ultimata texten. Detta betyder att eleven själv måste ta eget ansvar för sin språkliga och skriftliga utveckling och sitt lärande. Det blir då viktigt att utveckla självdisciplin.

Vad som händer i musikklassen är att de elever som har förmåga och möjlighet att lägga mycket tid på skrivande hemma och som kan ta hjälp av t.ex. sina föräldrar, lyckas med sina texter, medan de elever som inte vet hur de ska göra eller avstår från att ta hjälp hemifrån, misslyckas eller ger upp och tillbringar i stället sin fritid med annat.

Kapitel 7. Att hantera textbedömning – känslor och reaktioner

Undersökningens första empiriska del sätter ljuset på förutsättningarna för elevers skrivande avseende uppsatsämnen och instruktioner. Därefter har de tidsmässiga villkoren för skrivandet varit föremål för beskrivning, analys och tolkning. En ytterligare viktig del i skrivaktiviteten rör lärarens respons, värdering och betygsättning av texten, och hur det påverkar elevernas skrivande och dem själva. Det avhandlas i detta kapitel.

Jag anlägger ett socialpsykologiskt (Scheff 1990, Aspelin 1999a,b) och ett sociointeraktivt perspektiv (Nystrand 1997, Hoel 2001). Vad avser det socialpsykologiska perspektivet innebär det att skrivande ses som ett möte mellan ett skrivande socialt själv och ett läsardu, genom texten. Den som skriver en text utför en egen självständig handling som bemöts och värderas av den andre, i detta fall läraren, och utvecklar en självbild grundad på dennes attityder (Ivanič 1998).

Med sociointeraktivt perspektiv avses att skrivandet ingår i ett socialt sammanhang där ”texterna konstrueras av både skribenten och läsaren inom en tolkad kontext” (Hoel 2001:19). Dessa båda perspektiv beskrivs i kapitlets teoretiska inledning.

I redovisningen av empirin sätts främst fokus på hur NV-klassens elever reagerar på lärarens bedömning av deras texter. Jag visar hur bedömningen kan se ut samt hur bedömningskommentarer och betyg på texterna uppfattas av eleverna och hur detta påverkar uppfattningar om skrivande och synen på sig själva som skribenter. Jag belyser också hur eleverna uttalar sig om skrivnormer och lärarens textsyn.

Det material som används är utsagor från intervjuer och loggbokstexter samt skriftlig respons och bedömning från läraren. Elevers föreställningar och uppfattningar om den kommunikation som sker skriftligt

från lärare till elev tolkas. Loggboktexterna om bedömning och respons utgår från en fråga i frågeguiden som explicit handlar om detta.¹⁸⁵ Även det rättningsprotokoll som följer med texterna, när de lämnas tillbaka till eleven, och de textmarkeringar och kommentarer som förekommer i elevernas uppsatser är föremål för analys och tolkning.

Teoretiska perspektiv på bedömning och känslor

Lärar – elev-relationen

Klassrummet kan betraktas som en social arena där läraren i princip har all makt. Kress (1989:1) menar att:

all social interactions involve displays of power; in education this is highlighted through a characteristic conjunction of knowledge and power.

Läraren betraktas i de flesta fall som en självklar auktoritet. Lärarens beslut och handlingar kan ses som legitimerade av hans eller hennes roll som expertföreträdare för sitt ämne. I detta sammanhang kan man tala om lärarens innehav av symboliskt kapital eller tillskrivna symboliska makt (Bourdeiu 1986, 1995).¹⁸⁶

I ett ämnesperspektiv, när det gäller undervisningen, ansvarar läraren för dess innehåll och ger det en form och ett upplägg som läraren anser vara lämplig i sammanhanget. Han eller hon avgör vad som är viktig kunskap i fråga om t.ex. skrivande och litteratur och överför till eleverna också sina föreställningar om text, textnormer och vad skrivande innebär. Läraren har således en roll som den ansvarige, inte bara genom val av uppsatsämnen, litteratur eller temaområden utan också som ansva-

¹⁸⁵ Frågan kommer från det formulär som alltid finns som stöd för eleverna när de skriver texterna i loggboken. Den fråga materialet i huvudsak bygger på för analys och tolkning lyder: "Vilken typ av respons tycker du att du behöver och hur har du reagerat på den respons du fått på dina texter hittills?" (Stödfrågor för loggboksskrivande 4/10-01).

¹⁸⁶ Bourdeiu (1995) talar om symboliskt kapital där "olika egenskaper (kapitalarter) fysiskt, ekonomiskt, kulturellt, socialt kapital förvandlas till symboliskt kapital när de uppfattas av "sociala agenter utrustade med perceptionskategorier som gör att de kan känna igen dem (urskilja dem) och erkänna dem, tillskriva dem ett värde" (1995:97 ff). Den symboliska makten eller det symboliska kapitalet måste för att vara giltigt, omfattas av ett kollektivt erkännande, en erkännanderelation måste ha upprättats.

rig expert när det gäller text- och språknormer. Som tidigare antytts tar läraren också över både äganderätten till och ansvaret för elevens text i och med att den lämnas in till bedömning. Han eller hon har således en erkänd rätt att på olika sätt ingripa, föreslå och förändra i texten utan elevens medgivande (Smidt 1996). Läraren avgör i samband med detta vilka elevtexter som är godkända och som uppfyller de etablerade kulturella normerna. Lärarens textnormer och textsyn (doxa) präglar alltså både undervisningens innehåll samt bedömningen och betygsättningen (Berge 1996, 2002).

Eleverna är de som utför skrivhandlingarna. Med Kress (1998) kan sägas att skrivhandlingen är ett kontinuerligt uppbyggande av egna representationella resurser, där elever gör val när det gäller innehåll, form och skrivsätt, grundade både på egna motiv och andras önskingar. Sättet att skriva och de val som görs är i själva verket, som Kress uttrycker det, ”motiverade kopplingar mellan ett innehåll och en form” (Kress 1998:206). Eleven väljer ofta det som står till buds och det som känns mest angeläget (se kap 5). Ofta är valen av innehåll och form rationella ur elevens perspektiv men kan ändå kollidera med etablerade kulturella normer (Russel & Yañes 2003). I en sådan situation har lärarens attityder och roll som ”moraliskt subjekt” (Fjällström 2002) betydelse. Det är dessutom avgörande om den kollision eller konflikt som kan uppstå mellan de olika kulturella och språkliga normerna ges förhandlingsutrymme eller om det saknas helt? Läraren har alltså även makt att avgöra vad man kan och inte kan förhandla om.

Tillit och makt

Eleverna i ett klassrum är beroende av läraren eftersom han eller hon både har kunskap och makt och rätten att ange normerna. Giddens (1991:48ff) resonerar om tillit i auktoritära expertsystem i samhället och om hur experter får tolkningsföreträde i systemen, samtidigt som individer sätter tilltro till dessa tolkningar och de bilder som ges av verkligheten. Han betonar också hur viktig tryggheten och tilliten i relationen är till den person som står individen närmast och har omsorg om dennes väl och ve, och hur vilsna och ångestfyllda individer kan bli när tilliten till ”omsorgspersonen” Giddens (1991:51) förstörs eller raseras.

Även undervisningssituationen och relationen mellan lärare och elev kan betraktas som ett expertsystem, bestående av individer som

måste känna tillit och tilltro till läraren som auktoritet och expert. Dessutom kan läraren förväntas agera som en social omsorgsperson som ansvarar för elevens sociala utveckling (Odgen 1993, Aspelin 1999). Aspelin menar:

Att läraren har ett övergripande organisatoriskt ansvar för kunskapsstoffet innebär att han eller hon *samtidigt* har ett övergripande ansvar för att sättet på vilket stoffet behandlas är tillbörligt. (Aspelin 1999a:27)

Lärarens sociala och kunskapsförmedlande ansvar bör enligt Aspelin ”gå hand i hand” (s.27). Aspelin menar också att den sociala omsorgen sker både i och genom kunskapsprocessen och att undervisningens innehåll och interaktionen mellan lärare och elever ständigt präglas av detta dubbla ansvar.

Lärarens dubbla roll som kunskapsförmedlande expertperson och socialt inriktad omsorgsperson gör att det byggs upp parallella tillitssystem (se Aspelin 1999a, Hundeide 2006). Det kan ses som nödvändigt för både lärare och elever, att det finns en stark tilltro till läraren och för det han eller hon representerar, för att inte grundvalarna för hela systemet ska rämna. Eleverna behöver lita på att läraren gör rätt och har rätt. Visserligen kan ett starkt tillitssystem också innehålla element av positiv förändring genom förhandling medan ett svagt tillitssystem kan leda till protester, ständiga förhandlingar och kaos. Tillitssystemen med läraren både som expert på att bedöma texter och som omsorgsperson som ska se eleven, bekräfta honom eller henne och skapa en gynnsam miljö för lärande, kan utgöra fundamentet för hela komplexet av meningsskapande i samband med normering, bedömning och betygsättning av texter. Uppstår avvikelser i systemet skapas dilemman (Giddens 1991, Aspelin 1999a:45).

Sociala band

Tillit och trygghet i undervisningssituationen bygger på att det mellan lärare och elever upprättas stabila sociala relationer. Scheff (1990) har utvecklat begreppet ”social bond”, vilket Aspelin (1999a) översatt med ”sociala band” (s.13). Sociala band beskrivs som de band, kopplingar

eller fenomen som håller oss människor samman.¹⁸⁷ Det är ett relationsbegrepp som ”betecknar en dimension som finns mellan människor”, menar Aspelin (1999a:40).

Det sociala bandets karaktär varierar. Det kan vara stabilt, hotat, skadat eller rent av förstört (och måste repareras). Det kan också i inledningen av en relation, vara under uppbyggnad. Det optimala tillståndet mellan människor är stabila sociala band och då återfinns också ett tillstånd av tillit och trygghet. I ett stabilt socialt band finns också lagom grad av närhet och distans, det som kallas differentiering. I en underdifferentierad relation ses det som att individerna strävar efter att nå likhet och konformitet. Avvikelser från relationen kan betraktas som svek. I en sådan relation är risken stor att individen ”uppslukas” vilket kan leda till alienation (Aspelin 1999a:82, 1999b:46). Aspelin menar ”att individen absorberas av den andre, kommer alltför nära henne och förlorar därigenom kontakt med väsentliga sidor av sig själv” (1999b:46). Individen är vid sådana tillstånd alltför beroende av den andre och övertar den andres behov och trycker ner sina egna.

Motsatt situation kan betecknas som överdifferentierad, vilket också kan gå så långt att individen upplever sig vara isolerad (alienerad). Man är i en sådan situation alltför oberoende av den andre: ”subjektiva behov, kognitiva processer och affekter dominerar i medvetandet på ett sätt som hindrar övertaganden av samtalspartnerns roller”(Aspelin 1999b:46). I nya situationer är individer inriktade på att utforska det sociala bandets karaktär och efterhand avläses det sociala bandets status (Scheff 1990).

I de fall när situationen och sammanhanget bygger på kommunikation och utbyte av tankar är det enligt Scheff (1990:71) viktigt att det finns ett utbyggt ”deference-emotion system”. Med deference-emotion system menas egentligen ett relationssystem där det uppstår känslor av hänsynstagande. Aspelin (1999b) har översatt begreppet med ”respektsystem” (s.103). Enligt både Scheff och Aspelin handlar detta om mycket subtila system, och att vi vid stabila sociala band är angelägna om att överta varandras roller i de lägen när den andre riskerar att tappa ansiktet. Som individ i en relation av stabila sociala band är man alltid beredd att rädda den andre och fylla upp den andres kommunikativa tillkorta-

¹⁸⁷ Även Bourdieu (1995:157) använder begreppet sociala band i samband med att teorin om gåvoutbyte. Enkelt uttryckt kan en gåva förvandlas från ett materiellt föremål till en symbol som genom utbytet skapar sociala band.

kommanden. Detta sker i omedelbar interaktion och oftast helt omedvetet. Aspelin (1999a,b) ger tydliga exempel på detta i mikrostudier av klassrumsinteraktion.

Ett respektsystem bygger på att individer möts i samklang. Graden av tillit är hög inom respektsystemet. Stabila sociala band i ett utbyggt respektsystem bygger framför allt på kommunikation där både individuella och sociala behov förenas. Aspelin (1999b:46) hänvisar till Buber (1990) och använder begreppet ”autentiska möten” för att beskriva ett sådant tillstånd av samklang eller ömsesidig förståelse.

Även Nystrand (1989, 1997:97) talar om vikten av samklang eller kommunikativt samarbete (kommunikativ jämvikt) i ett resonemang om hur det går till i lärares möte med elevers texter. Han hänvisar till Rommetveit (1992) som menar att det av läsaren/läraren och skribenten krävs ”to be attuned to the attunement to the other” eller att utveckla ”responsive understanding” (Nystrand 1997:97). I ett dialogiskt sociointeraktivt perspektiv handlar det om skribentens vilja att försöka vara explicit i kommunikationen och läsarens vilja att förstå. Det handlar också om hur texten blir behandlad av läsaren och i vad mån den tas emot med ömsesidig respekt och samklang eller om den blir behandlad med bristande respekt. Det är alltså avgörande vilken miljö eller kulturell kontext samt vilka attityder som etableras i klassrummet.

När individer upplever att respektsystemet krackelerar, eller när graden av samklang är låg eller obefintlig, kan de sociala banden hotas eller skadas. Scheff (1990) menar att vi försvarar oss mot upplösningen av sociala band genom att hävda oss själva som individer och förneka och undertrycka de känslor som raserar relationen.

Enligt Scheff (1990), påverkad av Goffman (1959) och framför allt Cooley (1922), är skam och stolthet de primära känslor som beskriver det sociala bandets karaktär ”these two emotions have a signal function with respect to the social bond” (Scheff 1990:15). Skam och stolthet är fundamentala känslor som fungerar som instinktiva signaler både för oss själva och för de andra. Genom dessa signaler kommunicerar vi det sociala bandets status. Det byggs sociala band mellan lärare och elever och dessa är ständigt under uppbyggnad i de komplicerade relationer som finns i ett klassrum. De sociala banden är intimt förbundna med graden av tillit (Giddens 1991).

Att skriva sitt jag i texten

Hur kan skrivande av uppsatser i svenskämnet relateras till resonemanget om sociala band och känslor av skam eller stolthet i ett respektsystem? För att förklara det måste man utgå från att elever som skriver uppsatser på olika sätt representerar sitt jag eller sin identitet genom texten. När eleverna befinner sig i skrivsituationer som egentligen innebär olika typer uppgiftslösning som värderas och betygsätts är de samtidigt också delar av en mellanmänsklig aktivitet och intar olika skriftliga identiteter i olika kontexter (Smidt 1996, Ongstad 1996, 1999, Evensen 1997a).¹⁸⁸

Evensen (1997a:169), inspirerad av Mead (1976), menar att en skrivande elev genom skriftlig kommunikation och skriftliga handlingar utvecklar sin sociala identitet – sitt ”själv”. Skrivandet blir en symbolisk funktion för att uppvisa sitt jag i en social samhandling. Ivanič (1998) menar också, med stöd av Mead (1976) och Goffman (1959), att en skribent genom sin text presenterar sitt själv. Ivanič ser det som en förening av det hon kallar ett självbiografiskt själv (autobiographical self) och ett diskursmässigt själv (discoursal self). I skrivsituationen lägger den skrivande eleven ner sitt själv i texten och presenterar sig genom den, både som den person den är och som den förväntas vara eller önskar vara. Han eller hon kan aldrig frångå att gestalta sitt själv på flera sätt i den rådande diskursen.¹⁸⁹

I detta sammanhang är relationen mellan skribenten, alltså den skrivande eleven, och läsaren/läraren av avgörande betydelse. Ivanič betonar också detta:

The reader- writer relationship is a crucial element in all this: the discoursal self which writers construct will depend on how they weigh their readers up, and their power relationship with them. (Ivanič 1998:32)

Eleven kan på olika sätt visa sig själv och få sig själv speglad i den andre; alltså läraren. Skrivhandlingen är i situationen en gest eller ett vokalt uttryck i en akt av social samhandling:

¹⁸⁸ Ongstad (1996, 1999:161) talar om självpositionering hos den som yttrar sig i en situationskontext i en viss genre eller diskurs. Ongstad utvecklar idén om position, yttrande och genre som samagerar i ett triadiskt förhållande där självpositionering utgörs av jagets realisering i yttrande och (kontext) och genre.

¹⁸⁹ Se kapitel 5. Ivanič (1998) använder begreppet selfhood som jag översatt till *självgestaltning*. I denna framställning används det översatta begreppet.

Vi ser oss själva mer eller mindre som andra ser oss. Vi tilltalar oss själva omedvetet såsom andra tilltalar oss [...] Vi väcker ständigt hos oss själva, särskilt genom användandet av vokala gester, de reaktioner som vi framkallar hos andra personer, *så att vi tar in de andra personernas attityder i vårt eget handlande.* (Mead 1976: 68 [min kursiv.]

När jaget värderas skapas känslor vilka i sin tur utgör navet för formandet av en självbild (Lindén 2002).¹⁹⁰ Väldigt förenklat kan man påstå att den egna bilden av jaget påverkas av den bild den andre ger och som jaget uppfattar. Självbilden är positiv eller negativ beroende av hur jaget uppfattar den bild som den andre ger av ens själv (Cooley 1922, Mead 1976:68).

De krav en lärare ställer på elevens förmåga att skriva texter inom ramen för den gemensamma ämnes(skriv)diskursen i klassrummet är något som eleverna alltid måste förhålla sig till och agera inom. Eleven utvecklar således olika förhållningssätt till skrivandet. Dessa kan förstås vara påverkade av tidigare skriftliga handlingar och andra lärares attityder, men påverkas också av stämningen i klassrummet, lärarens attityder, uppgiftens omfattning och svårighetsgrad samt upplevelsen av den egna förmågan. Lärarens sätt att möta elevens text i respons och betygsättning påverkar också det förhållningssätt eleven har till nästa skrivhandling. Den närhet eller distans eller det eventuella utanförskap eleven upplever inför skrivandet som handling, och den kommunikation som handlar om skrivande och då särskilt bedömning och betygsättning, är således avgörande (Ivanič 1998).

I samband med skriftlig och muntlig interaktion med läraren, möter eleven attityder. Detta ger upphov till olika känslor beroende på hur andra tidigare texter värderats, hur eleven positionerat sig i förhållande till uppgiften och hur texten efteråt blir värderad (jfr. Evensen 1997a). Lärarens respekt för elevens ord och hur denne handlar som ett värde-

¹⁹⁰ Inom socialpsykologin utgår man från tre sätt att reagera på attityder och handlingar i socialt samspel. Man talar om *affekt, känsla och emotion*. Affekt betecknar det omedelbara fysiska tillstånd som uppstår. Enligt Lindén (2002) har psykologen Silvan Tomkins identifierat nio medfödda basaffekter från mild till intensiv. Skamaffekt har där en särställning som den mest intensiva. Den mildaste och mest neutrala är förvåning och häpnad följt av intresse, iver och glädje. Känsla beskrivs som att vara medveten om affekterna. Känslan är det som formar självet och självbilden. Emotion förstås som en ytterligare medvetenhetsgrad där känslotillståndet kopplas samman med erfarenhet och leder till en personlig innebörd av begrepp som t.ex. kärlek och hat (Lindén 2002:207).

rande subjekt samt elevens känslor i samband med värderingen av texterna är centralt i kommunikationen. Om känslan av skam uppstår intar den en särställning. Enligt Scheff (1990) och Linden (2002) är skam och variationer av skamkänslor det som tar bort all känsla av välbefinnande i en specifik situation och är den känsla som helt och hållet tar överhand när den uppstår.

De primära känslor som infinner sig när individens texter blir värderade, alltså då de i realiteten stämmer av sig själva och sin text i förhållande till läraren och dennes kommentarer på texten, handlar om stolthet/glädje eller variationer av skam, t.ex. otillräcklighet. Om stolthet uppkommer innebär det att få en känsla av att bli bekräftad, att texten bemöts med respekt och eleven är synlig med sitt jag inför läraren. Skam som kan vara besvikelse eller känslor av otillräcklighet handlar om att något brister i den sociala kopplingen mellan dem som möts i interaktionen. När dessa känslor uppstår behöver de inte innebära konstanta tillstånd, utan tillfällen kan uppstå i vissa situationer beroende på den roll eller position individen har i ett visst sammanhang (Scheff 1990:17).

Sammanfattningsvis kan alltså sägas att min teoretiska förståelse för hur elever tar till sig och uppfattar respons och bedömning av texterna utgår från att lärarens läsning av texterna sker i en kulturell tolkad kontext eller diskurs som präglas av lärarens textnormer och textsyn. Läraren läser texten utifrån sina förväntningar och syften. Även eleven skriver texten i en kontext präglad av sina egna uppfattningar och tolkningar om kontexten och syftet med skrivhandlingen. I elevens möte med den av läraren värderade texten uppstår känslor. Känslorna är det centrala i forandet av den självbild som gäller skrivande. I det sociala samspelet mellan lärare och elever är det avgörande för relationen och de känslor som uppstår, hur respektsystemet fungerar. Brister den ömsesidiga förståelsen och samklagen, brister också respektsystemet. De sociala banden skadas. Individer kan på olika sätt hantera sådana situationer av skadade sociala band, antingen genom t.ex. anpassning, underordning eller exkludering. Graden av differentiering varierar alltså.

Analysmetod för känslor och reaktioner

De empiriska delen i kapitlet bygger på analyser av elevers intervju-utsagor och loggbokstexter som handlar om respons och betygsättning av uppsatser. Analysen tar fasta på vilka känslor som är de dominerande i samspelet om skrivandet. Jag har utgått från de två primärkänslor som Scheff (1990) betonar: skam och stolthet. Framförallt är jag inspirerad av variationer inom det Scheff (1990) kallar skamfamiljen, inom vilken känslor av besvikelse, genans och otillräcklighet är några av variationerna.

Analysen om skam tar sin utgångspunkt i teorier om det som kallas förbisedd skam (*bypassed shame*) eller icke erkänd skam (*unacknowledge shame*). Begreppen icke erkänd skam och förbisedd skam har från början myntats via undersökningar gjorda av psykologerna Gottschalk & Gleser (1969) och Lewis (1971).¹⁹¹

Både Gottschalk & Gleser (1969) och Lewis (1971) upptäckte genom att granska verbala yttranden i text och tal att skam är en känsla som inte visas öppet och tydligt. Snarare trycks dessa känslor ned och döljs genom att personen använder andra uttryck för att beskriva de negativa känslor som uppträder. Lewis (1971) upptäckte också att människor inte är medvetna om att de talar om upplevelser av skam. Känslorna är inte synliga för dem själva utan är istället antingen undertryckta eller helt förbisedda. När känslor av skam är undertryckta eller förbisedda talar personer om sig själva som att de känner sig dumma, löjligen, obehärliga, inkompetenta, osäkra, utsatta eller sårbara, ord som enligt Lewis (1971) tjänar till att dölja skamkänslorna. Den förbisedda och undertryckta skammen yttrar sig således som att en individ uttrycker en negativ åsikt eller tanke om sig själv.

Gottschalk & Gleser (1969) har i sin forskning låtit människor berättat om olika upplevelser i sitt liv. De har analyserat berättelserna mening för mening och kategoriserat och meningarna och orden i ett flertal huvudkategorier som betecknar ångestillstånd av olika slag. Den huvud-

¹⁹¹ I Giddens (1991) använder översättaren begreppet *avledd skam* för Helen Lewis (1971) begrepp *bypassed shame*. Jag använder begreppet *förbisedd skam*. I Giddens tolkning av Lewis menar han att avledd/förbisedd skam ”är korrelerat till en skuld som inte erkänns: en skam som kommer av en omedveten ångestupplevelse av att självet är otillräckligt eller bristfälligt. Giddens talar här om barn eller personer som är tvungna att hysa en stark tillit till en person eftersom ångesten och rädslan för att bli lämnad och övergiven är så stark (Giddens 1991:83).

kategori som kallas ”ängestillstånd som betecknar skam” (shame anxiety) har i sin tur delats upp i fem underkategorier (s.49). Resultatet, alltså underkategorierna, fungerar som en skala eller som ett kallibreringsinstrument för analys av skamtillstånd. De fem underkategorierna med några förtydligande exempel är:

- *Skamsenhet och genans*: ”Jag blev så genererad, jag rodnade och betedde mig felaktigt.”
- *Upplevelse av förnedring/förödmjukelse*: ”Jag vet inte vad det är för fel på mig. Att jag alltid ska bete mig så hopplöst.”
- *Känna sig förlöjligad/löjlig*: ”Jag känner mig verkligen dum i en sådan situation. Jag är så himla korkad.”
- *Uttryck för otillräcklighet*: ”Jag vet att jag måste prestera bättre men jag vet inte hur. Det blir aldrig så bra som jag tror, jag förstår inte vad han/hon menar. Jag kände mig helt tom, min hjärna blev helt tom.”
- *Överdrivet framhävande av egna brister och svagheter*: ”Jag är så dum i huvudet.” [jag kan inte ens utföra det enklaste]
(min översättning av Gottschalk & Gleser 1969:49-51)

I analysen har jag ställt elevers utsagor mot exempel ur Gottschalk & Glesers (1969) manual och jämfört elevernas uttalanden med de typfraser Gottschalk & Gleser kategoriserat.

I analysen av stolthet hämtas inspiration från Aspelins studier av uttryck för stolthet i verbal klassrumsinteraktion. Han ser stolthet som en ”samlingsbeteckning för ett flertal känslor som ingår i en emotionsfamilj” (Aspelin 1999b:74). Bland flera känslor nämner han ”glädje, tillfredsställelse, lycka, gillande, fascination, eufori och hänförelse”(s.74-75). Gemensamt för dessa känslor är att de betecknar olika grader av positiva upplevelser. Det viktigaste med känslan och uttrycken för stolthet är att de uppkommer och yttras ”i en situation av ömsesidig bekräftelse och samklang” (s.75).

Genom att analysera uttalanden som indikerar skam- eller stolthetskänslor av varierande slag, kan man få syn på hur individens bild av sig själv gestaltas. De skriftliga eller muntliga uttalanden en person gör om sig själv kan ses som en text där orden analyseras metaforiskt (Scheff 1990, även Lakoff & Johnson 1980). När det gäller elevernas utsagor om sig själva i förhållande till sitt skrivande och bedömning av deras texter kan orden som yttras betraktas som tecken på deras tolkningar av t.ex. lärarens värdering (Scheff 1990). De ord mina undersökningspersoner

använder för att tala om hur de skriver eller blir bedömda fungerar således som semiotiska signaler som säger något om hur de uppfattar sig själva i förhållande till läraren och skrivandet. Det kommer i det följande vara en central fråga. Det är inte enbart för eleven att konstatera att han eller hon gjort fel eller rätt, bra eller dåligt och sedan ta till sig lärarens ord och gå vidare. Ur ett socialpsykologiskt perspektiv påverkar varje värderingssituation elevernas känsloliv och självbild i en eller annan riktning. Detta får i sin tur betydelse för deras möjligheter att lyckas nästa gång.

Teman för känslor och reaktioner

Merparten av det eleverna säger eller skriver i intervjuer och loggböcker som rör respons och bedömning, berör deras känsloliv på ett eller annat sätt. Känslorna handlar primärt om variationer av skam, såsom oro, känslor av otillräcklighet och besvikelse samt betoning av egna brister, men kan också röra stolthet som t.ex. förväntan, glädje och tillfredsställelse. Utsagorna har ordnats tematiskt och bildar begrepp som inspirerats av Scheffs (1990), Giddens (1991) och Aspelins (1999a,b) beskrivningar av hur känslor och handlingar av olika slag yttrar sig i interaktion med andra.

Det första temat handlar om att hantera lärarauktoriteten. De begrepp som används utgår från hur eleverna förhåller sig till lärarens roll som expert och hur de hanterar det tillitssystem som etableras i klassrummet. Det finns en rad uttalanden genomgående i materialet där eleverna på frågan om hur de uppfattar den respons de får på sina texter, svarar att de uppfattar läraren som hård men rättvis. Temat bärs av detta vanligt förekommande uttryck.¹⁹²

Det andra temat handlar om bristtänkande i förhållande till elevernas bilder av sig själva som skrivare och hur läraren uttrycker sig när det gäller respons och betygsättning.

Det tredje temat handlar om känslan av otillräcklighet och visas genom ett porträtt av en elev i NV-klassen och vad som kan uppstå i relationen mellan lärare och elev. Det pekar precis som de andra temana också på maktrelationen mellan lärare och elev.

¹⁹² Det är slående att flertalet av eleverna oberoende av varandra använder samma ord för att beskriva detta fenomen.

Genom ett avslutande porträtt av en elev i musikklassen visas känslor av tillfredsställelse i samband med skrivande. Detta porträtt är avsett att tjäna som motbild.

Att hantera lärarauktoritet

Under de år som svenskundervisningen pågår i NV-klassen skapas en gemensam arena för skrivande, där läraren i kraft av sin expertroll har att förmedla textnormer. Flera av eleverna i NV-klassen använder uttrycket ”hård men rättvis” när de ska beskriva hur deras lärare bedömer och värderar deras texter. Läraren uppfattas ha ett fast ledarskap och kontroll, har höga fordringar samt har olika förbestämda krav på hur texten ska vara utförd. Uttrycket ”rättvis” ser jag som att eleverna uppfattar att läraren inte gör några undantag och inte ser till förmildrande omständigheter utan läser texterna så objektivt som möjligt. Det hårda och rättvisa i bedömningen uppfattas både positivt och negativt av eleverna. Eleverna har att acceptera kraven, inordna eller underordna sig eller protestera på olika sätt. I det följande ges exempel på hur eleverna hanterar bedömningssituationen.

Albin och Adam – inordning och anpassning för högre betyg

Albin anser att man måste anpassa sitt sätt att skriva efter de förutsättningar och normer som är giltiga i klassen och i skolan. Eftersom han vill ha ett högt betyg på sina texter försöker han hitta strategier för att hantera situationen. Efter träningen till nationella provet i årskurs två blev han som han säger: ”anmärkt för sitt byråkratspråk”.¹⁹³ På grund av dessa anmärkningar blev en av hans strategier att arbeta bort det så kallade byråkratiska språk som han använde i sina utredande och argumenterande texter och som läraren påpekade som felaktig:

Jag hade för många formelartade och ålderdomliga uttryck. Mina meningar var ibland väldigt invecklade. Jag använde även för många kommatecken.¹⁹⁴

¹⁹³ HNV 10 Albin 27/2-01.

¹⁹⁴ HNV10 Albin 18/9-02.

Albin upplever att läraren fått honom att bli medveten om att han måste arbeta bort sitt byråkratiska språk.¹⁹⁵ Han tycker att det är bra att genom rättningen bli medveten om ”sina brister”, som han uttrycker det. Han menar att det lär honom ”förebygga dem inför det riktiga nationella provet”.¹⁹⁶ Albin försöker således anamma lärarens råd om att förändra sitt sätt att skriva. Han säger att han anar att ”ett rikt ordförråd samt variation i skriftspråket förmodligen är två bra egenskaper för ett högt omdöme”. Han tycker dock samtidigt att bedömningen av hans texter är ”hård men rättvis” vilket han tycker är positivt eftersom han menar att ”man lär sig av sina misstag”.¹⁹⁷ Albin anpassar sig således till lärarens krav på att han bör ändra språket. Enligt Albin blir användningen av ett byråkratiskt språk en brist och en felaktighet som måste arbetas bort för att få ett högre betyg.

Tidigare har jag visat hur Albin försökt anpassa sig genom att hitta strategier för att utveckla en förmåga att skriva under tidspress (kap 6). Trots att han reagerat mot att ständigt arbeta under tidspress har han försökt lära sig hitta en rationell och effektiv skrivteknik.

Adam som också utkämpat en kamp om den byråkratiska stilen säger om sitt sätt att skriva under första året att:

Folk [läraren]påstår att jag skriver för byråkratiskt. Själv tycker jag att jag skriver varierat och uttrycksfullt.¹⁹⁸

I intervjun i slutet av första året bekräftar han det han tidigare skrivit om sitt språk:

Jag tycker att det är väldigt expressivt. Man får ut väldigt mycket av att använda lite mer komplicerade ord lite mera. När jag skriver så känner jag att den här känslan som jag skriver ut. Nu kan jag bara skriva om jag skriver lite komplicerat, inte bara skriver ”jag är hungrig” utan liksom skriver ut, skriver lite svårare ord så, medan en läsare kanske egentligen lättare ser ”jag är hungrig” mer förstäligt mer lättbegripligt. Jag tycker det uttrycker mer, att

¹⁹⁵ HNV10 Albin 22/11-01 Byråkratisk stil /byråkratiskt språk är uttryck som används i NV-klassen. Jag har tolkat det som att eleven strävar efter att tillägna sig ett vuxet språk som kan fungera i en politiskt eller akademisk diskurs men att det varken är tillåtet eller tillrådligt eftersom det enligt läraren ”krånglar till texterna för mycket” (I:B10/2-03).

¹⁹⁶ HNV10 Albin 18/9-02.

¹⁹⁷ HNV10 13/1-03.

¹⁹⁸ HNV 16 Adam 27/2-01.

skriva som jag gör.¹⁹⁹

Adam uttrycker sitt jag i texten genom att använda svåra ord och skriva i en stil som han uppfattar som akademisk.²⁰⁰ Han strävar efter det han uppfattar som ett vuxet språk, något som också betyder mycket för honom. Under tredje året har han dock helt accepterat att det är lämpligt att tona ner den byråkratiska stilen:

Jag har utvecklats mycket. Mognare och säkrare. Det känns inte lika krystat när jag skriver. Min byråkratsvenska har helt klart blivit bättre (Mindre tydlig).²⁰¹

Lärarens ord, hennes rättning och kommentarer efter varje text har fått honom att ändra stilen och språket. Efter frågan om han utvecklat sitt sätt att skriva säger han:

Ja, jag har haft en positiv skrivutveckling under den här tiden. Läraren beskrev mig i början av ettan som att jag går över ån efter vatten när jag skriver mina texter och hon skriver inte så mera, utan det känns som jag uttrycker mig klarare och enklare även om jag har en förkärlek för att kanske säga samma sak två gånger för att det verkligen ska gå fram, det påpekar hon då och då. Jag tycker definitivt att mitt skrivande har blivit bättre och klarare.²⁰²

Om skrivundervisningen och hur den påverkat honom säger han:

Man har testats, sedan väntat ett tag och testats igen och i stort sett väntat sig att man ska ha förbättrats sen senast. Och sedan sätts betyget efter ens utveckling!!!²⁰³

Läraren har genom att påpeka Adams brister fått honom att förstå att en nedtoning av den byråkratiska stilen renderar ett högre betyg. Adam gör dock bara vid några enstaka tillfällen en betygsmässig höjning. Jag tolkar det också som att han försöker vidmakthålla sin rätt att skriva med en byråkratisk stil men att han med stigande ålder och ökad grad av mogenhet, utvecklat en förmåga att få den mer naturlig. Dock går det inte bra

¹⁹⁹ INV:1 Adam Maj 2001.

²⁰⁰ se även kap 8.

²⁰¹ HNV16 Adam 18/9-02.

²⁰² INV:2 Adam 3/10-02.

²⁰³ INV:2 Adam 13/1-03.

på nationella provet utan han får betyget G –, vilket han tror beror på att läraren inte förstod hans resonemang i texten.²⁰⁴ Han säger i samtal att ”mitt språk har utvecklats men mitt betyg har nedvecklats, vilket är paradoxalt i någon mening”.²⁰⁵

Adam som själv tyckt att han haft ett varierat och uttrycksfullt språk har accepterat att läraren har rätt och han har också anammat den syn på språk läraren har. Trots att han ganska hårdnackat argumenterade för sin rätt att få skriva på sitt eget sätt, kapitulerade han inför risken att få ett sämre omdöme och ett lägre betyg, men han såg också läraren som en expert som rättade hans texter på ett rättvist sätt.²⁰⁶

I fokusgruppsamtalet efter att kurserna är avslutade säger dock Adam:

Jag har haft ett språk som jag fått undertrycka.²⁰⁷

Normerna när det gäller språket i texterna har i Albins och Adams fall överförts på grund av deras tilltro till lärarens kunnande. Lärarens rätt att avgöra vilka typer av texter som är goda eller bristfälliga, och vilket språk som bör användas har också fått dem att inordna sig och anpassa sig och samtidigt arbeta bort en ovana och en s.k. brist.

Ansi – underordning till rätt betygsnivå

Ansi accepterar helt lärarens bedömning och känner tillit till och förtroende för hennes kunnande från allra första början:

De bedömningar jag fått av läraren under hennes kurser har varit stränga men rättvisa. Samtidigt som hon anmärker på minsta lilla, vilket jag tycker är bra, berömmar hon när någonting är extra bra. Jag vet att jag fortfarande har relativt litet ordförråd och vissa stavningssvårigheter, men det ska väl lösa sig det med.²⁰⁸

Ansi uppehåller sig vid att hon tycker att hon har litet ordförråd och ett alltför enkelt språk. Hon nedvärderar sig själv genom att i intervjuerna och loggbokstexterna upprepa lärarens ord från de rättningar och kom-

²⁰⁴ FGNV 11/2-03, Adams inlaga.

²⁰⁵ FGNV 11/2-03, Adams inlaga.

²⁰⁶ I:1 Adam maj 2001.

²⁰⁷ FGNV 11/2-03 Adams inlaga.

²⁰⁸ HNV15 Ansi 18/9-02.

mentarer som ges på texterna. Det Ansi säger om sitt skrivande tyder på en självsyn där hon helt och hållet accepterar det som sägs om hennes språk och text och att det är ett obestridligt faktum att hon har fastslagna brister i sitt språk och textbruk. När hon säger ”[...] samtidigt som hon anmärker på minsta lilla, vilket jag tycker är bra” märks det att hon har fullständig tilltro till läraren. Det finns en ambivalens i det sätt hon säger det på. Dels använder hon orden ”anmärker på minsta lilla”, vilket kan uppfattas som något negativt, samtidigt som hon säger att hon tycker det är bra att anmärka ”på minsta lilla”. I första ledet vill hon lägga kritik på läraren men i andra ledet tar hon tillbaka kritiken.

Ansi säger hon att hon helst vill hålla sig inom det område hon kan. Hon säger att hon känner sig nöjd med att läraren påpekar de fel hon gör och hon litat på lärarens omdöme och kunskap. Om lärarens rättning av hennes språkbruk säger hon:

Det är ju ett tecken på att jag kanske inte kan så mycket fina ord och så mycket och inte har kunskapen att sväva ut så mycket. För då kan jag hålla det inom min närvaro och så, [om jag svävar ut] då blir det för mycket och då blir det ändå fel till slut. Så det visar ju att jag inte har den kunskapen men samtidigt så tycker jag att det bättre att erkänna sina begränsningar och hålla sig inom dom ramarna istället.²⁰⁹

Ansi säger alltså flera gånger och vid olika tillfällen att hon inte kan skriva så som läraren vill och önskar och i samband med det infria lärarens förväntningar. Hon tycker inte hon äger det språk som krävs för det högsta betyget. Hon säger att hon måste lägga sina prestationer inom skrivandet på en lämplig nivå. Hon vågar inte ”sväva ut”; alltså inte skriva utifrån en egen uppfattning om vad som är riktigt, utan i stället begränsa sin ambition. Hon prövar inte och tar inga risker. Ibland går det bra och hon får högt betyg, ibland går det sämre. Efter nationella provet skriver hon i loggboken:

Min lärare var riktigt besviken. Hon tyckte verkligen att jag rasat i snitt i mitt skrivande. Det känns inte bra att jag var så nära ett bra betyg och sedan klanta till det på upploppet.²¹⁰

²⁰⁹ I:NV Ansi 3/10-02.

²¹⁰ HNV15 Ansi 13/1-03.

Ansi menar att hon betygsmässigt kan ”rasa i snitt” i sitt skrivande och att hon som kan ”klanta till det” och att hon har en begränsning. Efter dryga två år i gymnasiet när alla texter är betygssatta och avklarade anser hon att hon kan räkna ut ett snittbetyg som enligt hennes resonemang blir en värde­mätare på hennes skrivförmåga. Hon säger också att läraren blev besviken på henne för att hon inte lyckats.

Jag menar att Ansi underordnar sig lärarens bedömning och lärarens syn på hennes prestationer och förmåga genom tillit och anpassning till lärarens normer. Hon blir den skribent läraren anser henne vara och man kan med Aspelin (1999b:101) påstå att hon blir konform i förhållande till läraren och strävar efter att upprätthålla lärarens normer. Hennes underordning gör att hon inte tror sig själv om att kunna mer och det verkar som hon har en bild av att skrivande är en statisk och färdigutvecklad förmåga.

André – ambivalens inför lärarens bedömning

André har flera gånger under gymnasietiden reagerat på hur han blir bedömd. Han uttrycker en viss tveksamhet till bedömningen och det han uttrycker som de hårda men rättvisa kraven. Han är ofta själv tillfreds med det han skriver men blir nästan alltid besviken över den respons han får och det betyg som sätts på texten. Efter träningsuppsatsen inför det nationella provet skriver han:

Naturligtvis blev jag en aning besviken [över betyget], jag var nöjd med vad jag hade skrivit. Men jag har full förståelse för att hon gav mig ett lågt betyg eftersom jag inte riktigt hade följt uppgiften som den var given vid provtillfället. Lärarens bedömning är hård men rättvis hur klichéaktigt det än låter.²¹¹

Efter nationella provet (Ht-2002) skriver han:

Angående det nationella provet har jag inte mycket att säga. Läraren gav mig godkänt därför att hon inte tyckte att jag tagit med tillräckligt många exempel från det texthäfte vi fick en tid innan provet och som den uppgift jag valde fordrade. Jag anser att detta är väl hårt då min uppsats uppfyllde uppgiften väl. Jag var ganska nöjd med det jag skrivit men mycket missnöjd med mitt betyg. Jag kommer att få godkänt i slutbetyg på kursen i Svenska B vilket känns som ett hån och lärarens motivering känns inte övertygande.²¹²

²¹¹ HNV7 André 18/9-02.

²¹² HNV7 André 13/1-03.

André har en ambivalent inställning till lärarens bedömning. Han utgår från att läraren kan sina saker och kan bedöma honom rättvist. Han känner tillit till hennes kunnande om skrivande och samtycker i viss mån till de textnormer som hon omfattas av. Men samtidigt finns det en känsla hos honom att han blir orättvist bedömd i förhållande till sin egen uppfattning om bedömning och textkvalitet. Uppfattningen om den egna insatsen i form av att skriva en text efter de instruktioner som ges stämmer inte överens med det resultat han får på texterna. Upplevelsen av att få ett så lågt betyg efter sina ansträngningar uppfattas som ett angrepp på honom som individ när han säger att ett godkänt betyg ”känns som ett hån”.²¹³

Samtidigt som han litar på lärarens kunnande känner han sig orättvist behandlad. Han uttrycker en känsla av besvikelse. Det finns markanta brister i André's relation till läraren. Det saknas en ömsesidig förståelse och samklang.

Arne – besvikelse och exkludering

Några elever väljer att helt ställa sig utanför. Ett sådant exempel är Arne. Arne tycker om att skriva och skriver mycket på fritiden. Men han har blivit besviken flera gånger på lärarens sätt att arbeta med språk och litteratur, särskilt när han möts av lärarens reaktioner på texterna. Ganska snart utvecklas en konflikt mellan det han tycker är bra texter som han känner sig nöjd med, och vad läraren tycker är en bra text.

Han skriver i sin loggbok i slutet på första året i gymnasiet att han inte har kunnat prestera något inom svenskämnet som han varit stolt över.²¹⁴ Uppgifterna är enligt hans åsikt meningslösa och ger honom ingenting. Läraren accepterar inte hans texter. Han har sitt eget sätt att se på språk och text och är besviken på att hans syn på språk och skrivande inte stämmer överens med lärarens. Det finns inget forum där han kan få uttrycka sina åsikter och det saknas kommunikativa möten kring det som han anser vara intressant och viktigt när det gäller skrivande, språk och text. Arne ser hela skrivsituationen i skolan inklusive bedömning och värdering som en konflikt:

²¹³ HNV7 André 13/1-03.

²¹⁴ HNV9 Arne 8/5-01.

Jag är besviken på att jag inte kan prestera något i svenskan som värderas högre än G. För var dag blir mitt skrivande utanför skolan allt bättre samtidigt som jag känner en allt större motvilja mot att skriva i skolan. Jag tycker jag har gått tillbaka i mitt skrivande [i skolan].²¹⁵

Arnes ilska och motstånd gentemot rättning, bedömning och skrivande blir med tiden en mycket stark upplevelse. Han upplever och uttrycker att det har skapats ett emotionellt klimat och en känslomässig atmosfär präglad av ångest och misslyckande. Han ger ett mycket starkt uttryck för sin motvilja när han skriver:

Om man står i en ocean av skit och bara huvudet över ytan, med bara en tanke i huvudet: Mätte ingen göra vågor. Då kommer djävulen på vattenskidor görandes enorma vågor. Det är min uppfattning av svenskan den senaste tiden. Jag har helt och hållet förlorat all motivation inom ämnet.²¹⁶

Arne för en tyst kamp mot läraren. Hans sätt att protestera slår betygsmässigt mot honom själv eftersom han vägrar engagera sig i de skrivuppgifter läraren ger. Han utvecklar en ironisk, nästan hatisk distans till det mesta som handlar om skrivande, särskilt till det skrivande som handlar om litteratur. Han har bland annat rekommenderat en bok i en bokrecension som brasved i stället för som läsning (kap. 5). Det finns inte heller någon dialog mellan honom och läraren om deras skilda syn på text och skrivande:

Jag skulle vilja lära mig svenska, att skriva och läsa. Jag har under de här åren utvecklats minimalt. Orsaken ligger i att jag inte passat tillsammans med systemet.²¹⁷

Lärarens bedömningssystem och rättning fungerar inte alls för Arne. Han exkluderar sig själv ur det sammanhang och den diskursiva gemenskap som finns kring skrivandet och dess värderingsaspekter. Valet av självexkludering och isolering gör att han inte känner sig väl till mods eller motiverad. Det finns inte heller plats för hans egen kreativitet. I stället skapas en distanserad, nästan avbruten, kommunikativ situation. Hans besvikelse har övergått i alienation.

²¹⁵ HNV9 Arne 18/9-02.

²¹⁶ HNV9 Arne 28/2-02.

²¹⁷ HNV9 Arne 13/1-03.

Arne har å andra sidan ett omfattande fritidsskrivande. Han är politiskt engagerad, läser två dagstidningar, skriver artiklar och insändare och läser mycket facklitteratur. Han tycker eleverna borde få lära sig ”hur man skriver istället för att skriva om alla som redan skrivit”.²¹⁸

Vanor, regler och rättvisa – dilemman

Det byggs upp vanor kring rättningen och bedömningen som merparten av eleverna med tiden accepterar och inordnar sig i. Albin, Adam och Ansi gör anpassningen och de hårda och rättvisa kraven till egen norm och riktlinje och tillägnar sig de regler och mönster som gäller i det system som upprätthålls i klassrummet. De känner trygghet med lärarens sätt att rätta texter, ge bedömningskommentarer och betyg och sätter samtidigt tilltro till läraren som rättvis. Detta kan ytterligare exemplifieras med Ansis ord när hon säger apropå litteratur och de skriftliga litteratur-redovisningarna:

Fast jag litar på att hon vet vad vi behöver lära oss faktiskt. Man skulle lätt kunna säga såhär. Varför får vi inte göra lite mer som vi själva vill men det är ingenting som säger att jag inte skulle kunna läsa en annan bok på fritiden? För det vi lär oss i skolan är viktigt och inte en massa schabbel. Jag väljer hellre bort lite valmöjligheter och får äkta vara och bra vara än att ha lite roligare kanske (och) under tiden inte lära sig lika mycket, det tar längre tid.²¹⁹

Hon räknar med att en lärare har det totala ansvaret och att läraren vet vad eleverna behöver och hur de bäst lär sig. Ansi underordnar sig och ifrågasätter inte lärarens auktoritet vilket gör henne trygg och hon känner tillit (jfr Giddens 1999:228 ff).

Ansi ifrågasätter varken bedömning, värdering och betygsättning. För henne och flera andra förefaller det utvecklas en tro på att det är självklart att texter, skrivförmåga och skriftspråklig utveckling kan mätas och graderas i kvantitativa termer. Det utvecklas också en tro på att det betyg som sätts på texterna är en rättvis värdemätare på deras förmåga.

André å sin sida pendlar mellan att upprätthålla sin stolthet samtidigt som han försöker hantera den negativa värderingen genom att uttrycka känslor av skam i termer av att han blir förminskad och utsatt.

²¹⁸ HNV9 Arne 28/2-02.

²¹⁹ I:NV Ansi 3/10-02.

Han känner sig hånad samtidigt som han ändå har förtroende för lärarens expertkunnande. Han försöker inordna sig och göra som läraren säger, göra uppgifterna noga och följa instruktionerna. Trots det leder hans handlingar och försök enbart till tillkortakommanden och misslyckandena. André uttrycker till skillnad mot både Albin och Ansi ändå en känsla av att han är nöjd med det han gör.

Att hantera negativa känslor av otillräcklighet och besvikelse genom att underordna sig och anpassa sig till den som värderar för att på så sätt förebygga en eventuell negativ värdering, som Ansi och Albin, kan innebära att eleverna blir konforma eller till och med överkonforma i sin relation till läraren. Med Scheff (1990) kan då sägas att det sociala bandet mellan lärare och elev då präglas av underdifferentiering. Eleverna strävar efter att uppfylla lärarens önskningsar och kan i sådana fall som Ansi tycka att läraren blir besviken när de misslyckas.

Arne upplever inte trygghet och tillit i expertsystemet. Han isolerar sig och för tvärtom en outtalad kamp mot läraren. Arne beskriver varken någon glädje inför att skriva uppgifterna i skolan eller få tillbaka dem. Det reaktioner Arne ger uttryck för kan jämföras med Hundeide (2006) som menar att:

den mer ångestpräglade ramen väldigt ofta förknippas med föreställningen om misslyckanden och sviktande självförtroende. Även om man tillägnar sig kunskap är den ofta förknippad med så mycket olust och osäkerhet att individen sällan har mod att vidareutveckla den utifrån egna premisser. (Hundeide 2006:146)

Den strategi Arne väljer gör att han maximerar risken för att bli negativt värderad och misslyckas. Trots att han gör ett val och utsätter sig för risken att få sämre betyg genom att bryta mot normerna utvecklar han en svag självbild och ger uttryck för en sviktande självförtroende när det gäller skolskrivandet. Det kan leda till, som Lewis (1987) beskriver att: "idén om misslyckande och brister blir den medvetna kognitiva sidan av en känsla av skam" (s.6).

I Arnes fall präglas det sociala bandet av överdifferentiering med isolering och aliniering som följd. Det finns alltså en stor risk att elever som ihärdigt strävar efter att ta risker och bryta mot textnormer och konventioner, kan exkluderas eller isoleras ur det gemensamma rum som skapas kring skrivandet. De sociala banden kan helt och hållet brytas som i fallet med Arne.

Bristtänkande

När eleverna i NV-klassen ska beskriva hur de reagerar på den respons de får på sina texter talar de ofta om sina brister, fel och misstag som läraren markerar i deras texter. De säger att de måste lära sig av *sina misstag*, att de måste tänka på *sina fel* och att uppsatsprov avslöjar *deras brister* så att läraren kan sätta rätt betyg.

En text som får många markeringar, utropstecken, korrekturläsningstecken, frågetecken och kommentarer tolkas av flertalet av eleverna som att läraren är en noggrann, flitig, kunnig och rättvis läsare och bedömare. Eleverna ser det också som att läraren har höga språkliga och innehållsmässiga krav. Det anses viktigt att vara noga med språket, både när det gäller elevernas skrivande och lärarens rättning.²²⁰ Stavfel är t.ex. en brist som får en framskjuten position.²²¹ Skrivandet i den diskursgemenskap som NV-klassen har präglas av att välskrivna texter är viktigt både från lärarhåll och elevhåll samtidigt som det också är avgörande för betygmässig framgång.²²²

Flera av eleverna accepterar det rättningsförfarande som läraren använder sig av och ser det som något självklart. Rättningen är som tidigare sagts en del av tillitssystemet. De ser det som naturligt att läraren påpekar brister och fel, eftersom de anser att det är hennes jobb. Men alla uppfattar det inte som helt problematiskt.

Anneli – bristtänkande och självbild

Anneli berättar hon att hon lärde sig skriva vid fem års ålder och att hon älskade att skriva i skolan. Hon tyckte särskilt om att skriva mordgätor, sagor och långa berättelser. Dikter tyckte hon inte om eftersom hon kände att hennes kamrater och läraren i lågstadiet tyckte de var dåliga. Hennes motvilja mot diktskrivande hängde kvar under grundskoletiden och i gymnasiet kan hon inte skriva en enda rad vid det enstaka tillfälle klassen skriver en romantisk dikt.

²²⁰ Iakttagelser från klassrumsobservation vid genomgång av "Saker att tänka på inför nationella provet".

²²¹ Värt att notera att alla elever i denna klass börjar gymnasiet med VG eller MVG i svenska från högstadiet. Ingen i klassen har några läs eller skrivproblem.

²²² I:B 10/2-03.

Första veckorna i gymnasiet skriver Anneli en novell. Det tycker hon går lätt. På lektionerna har läraren gått igenom hur noveller är uppbyggda och Anneli berättar att hon använde sig av de novellanalytiska kunskaper hon tillägnat sig på lektionerna för att bygga upp sin egen text. Det är viktigt för henne att få veta hur texterna ska skrivas.

Mot slutet av första terminen när alla ska skriva en argumenterande uppsats uttrycker Anneli en känsla av att hon har ett dåligt och litet ordförråd.²²³ Hon säger:

Jag använder aldrig komplicerade ord utan bara enkla ord som alla kan.
Ibland förstår jag inte vad läraren säger för att det brister i ordförrådet.²²⁴

Hon förstår egentligen inte riktigt vad läraren är ute efter och hon tycker att hon inte riktigt kan skriva den text läraren vill att eleverna ska skriva. Samtidigt förstår hon att det krävs en annan typ av skrivande än vad hon är van vid men hon verkar känna sig osäker. Anneli säger dock att hon bryr sig mycket om att försöka skriva vuxet eftersom hon vet att det är viktigt och dessutom något som läraren särskilt poängterat. Hon vill ha en bra inledning på en text och formulera sig väl. Dock är hon rädd för att "låta uppstyld".²²⁵

De idéer hon har om det planerade innehållet i sina texter förändras ofta under hela skrivarbetet så att det blir som hon säger: "ganska virrig".²²⁶ Hon har en tydlig tanke och disposition innan skrivandet men det förändras mycket under skrivandets gång.

Hon vågar inte fråga läraren trots att hon inte alltid inte förstår vad instruktionen går ut på. I stället lyssnar hon av vad kamraterna pratar om men frågar ingen av dem. Hon är rädd att uppfattas som dum. Anneli är alltså inte alltid helt på det klara med vad det är för texter som läraren förväntar sig av henne och de texter hon lämnar in blir heller inte som hon tänkt sig från början. Den struktur hon tänkte sig raseras under skrivandet och hon vet inte hur hon ska göra för att förbättra texten. En

²²³ Uppsatsen är inom temat Sverige. Eleverna ska argumentera över varför man inte vill eller vill leva i Sverige. Huvudsaken med uppgiften är att hitta hållbara argument som man kan presentera och stå för.

²²⁴ HNV 13 Anneli 3/10-00.

²²⁵ HNV13 Anneli 28/11-00.

²²⁶ HNV13 Anneli 28/11-00.

tydlig mall med en uttalad arbetsgång fungerar lättare eftersom hon då vet vad läraren förväntar sig:

men om vi får en mall brukar jag hålla mig till den eftersom läraren oftast anser att det är hennes texter som är korrekt skrivna och hennes åsikter som är de rätta.²²⁷

Anneli gör s.k. bemästrade lösningar av uppgifterna, vilket betyder att hon precis gör vad läraren ber henne om utan att ha ett utvecklat ägarförhållande till texten. Ett exempel på det är när hon skriver och rekommenderar boken *Hon går genom tavlan och ut ur bilden* (Nilson 1996) i form av ett brev:

Det blev nästan som ett brev jag läst förut, som att jag skrev av något.²²⁸

Hon säger i februari under A-kursen, att hon tycker att hon har svårt att uttrycka sig och svårt att förklara vad hon menar. I loggboken skriver hon:

Det jag brukar ha svårast för är att kunna formulera en bra början och att förklara vad jag vill få sagt, vad jag egentligen menar.²²⁹

Mot slutet av första året tycker hon fortfarande att hon har problem med att texten inte blir som hon tänkt sig från början. Hon tar ingen hjälp av någon och får ingen större hjälp av läraren. Hon får i stället texterna rättade och bedömda efter varje skrivtillfälle, vilket skulle kunna ses som ett lärtillfälle:

Jag vill veta vad som inte är bra och gärna någon positiv kommentar om det som var bra. Jag tycker inte vi fått så mycket positivt tillbaka men det verkar som om de små saker läraren skriver, som är positiva, har för henne en större betydelse än vad det har för oss.²³⁰

Men hon anser dock att kritik från lärare inte tjänar till att man blir en bättre skrivare och hon vill ha mer positiv respons:

[jag vill] ha mer positiva saker!!! Vi får nästan alltid bara veta vad som inte var bra och då sjunker självförtroendet och mina texter har bara blivit säm-

²²⁷ HNV13 Anneli 28/11-00.

²²⁸ HNV13 Anneli 27/2-01.

²²⁹ HNV13 Anneli 27/2-01.

²³⁰ HNV13 Anneli 27/2-01.

re. När hon [läraren] skriver något positivt fortsätter hon med en negativ mening < Bra citat men... > ,oftast när jag skrivit klart känns det som det gick jättebra men sedan blir betyget dåligt i alla fall. Men det är skoj att skriva. Jag skriver för att jag måste, men det är ganska roligt medan det håller på.²³¹

I början av B-kursen skriver Anneli om kloning. Det tyckte hon gick lätt och bra och ämnet, som hon kunde bra, uppmuntrade till egna åsikter och idéer. Hon fortsätter skrivandet som hon tycker är ganska roligt ”oftast får jag inte bra betyg men jag tycker det är roligt i alla fall, man har ju inte roligare än man gör sig”.²³² Hon tycker inte att hon blivit bättre på att skriva, men hon säger att förstår bättre nu ”vad man vill att jag ska skriva, men jag kan inte skriva det”.

Jag skriver bättre om jag själv får bestämma när jag ska skriva. Hemma när jag skriver dagbok, så kan jag skriva flera sidor om saker jag aldrig skulle komma på här i skolan. Jag skriver hellre än jag pratar.²³³

När tredje året med svenska börjar är Anneli helt på det klara med vad hon kan och inte kan. Inför träningen inför det nationella provet valde hon det ämne som inte kunde ge mer än VG.²³⁴

Jag tyckte om att det fanns olika svårighetsgrader på de olika rubrikerna. Jag valde en av de lättare texterna [uppgifterna] eftersom jag visste med mig att jag aldrig skulle kunna få ett MVG. Jag tyckte om att det fanns olika svårighetsgrader. Det gjorde att det blev lättare att skriva.²³⁵

Anneli tycker det är enklare att välja en från början låg nivå på uppgiften eftersom hon inte vill riskera att få ett dåligt omdöme. Hon har placerat sig i den fälla som innebär att hon inte räknar med att få höga betyg. På frågan om hon tänker på det riktiga nationella provet och om hon förbereder sig för det på något sätt säger hon:

Förbereder mig gör jag inte, oftast känner jag att det inte finns något att förbereda och att jag ändå inte är tillräckligt bra på att skriva för att det ska

²³¹ HNV13 Anneli 8/5-01.

²³² HNV13 Anneli 28/5-02.

²³³ HNV13 Anneli 28/5-02.

²³⁴ Varje provhäfte inom nationella provet i svenska finns en uppgift som endast kan ge betyget VG eller lägre. Den kan väljas av elever som vet med sig att de inte har högre mål än VG.

²³⁵ HNV13 Anneli 18/9-02.

göra någon större skillnad.²³⁶

När det riktiga nationella provet skrivs väljer dock Anneli inte den uppgift som enbart kan ge VG. Hon väljer att skriva en debattartikel om kunskap och får betyget IG. Vid mitt sista besök i NV-klassen strax efter att klassen fått reda på resultatet av nationella provet, skriver inte Anneli lika mycket som hon tidigare gjort i loggboken. Om skrivundervisningen skriver hon dock:

Skrivundervisningen har gått ut på att lära eleven att tänka själv, dessvärre blir det oftast att man lär sig tänka som läraren. Nationella provet var svårt och dessutom bedömer vår lärare hårdare än andra lärare. Betyget på provet blev IG+ och jag bör få G i kursbetyg om jag klarade sista litteraturhistorian.²³⁷

Hon har inte själv märkt någon utveckling, något hon hävdar flera gånger under åren. Hon har också slutat skriva dagbok hemma för hon tycker inte hon ”känt att hon har något att skriva om”.²³⁸

Anneli beskriver i stället en upplevelse av negativ skrivutveckling. Hon anser att hon inte fått hjälp med att utvecklas och att lära sig vad det är som förväntas av henne. Det finns inga övande moment mellan skrivtillfällena och hon upplever inte att hon utvecklas mellan de olika skrivtillfällena, enligt egen utsago.

Av Annelis loggbok kan utläsas att hon tycker och tror att hon i huvudsak har problem med sitt ordförråd och förståelsen av hur man ska lösa uppgiften. Hon tycker det är enklare att använda sig av en förutbestämd mall med en tydlig arbetsgång. Men hon har svårare för att skriva fritt om allmänna ämnen i utredande eller argumenterande stil. Hon vill få stöd och uppmuntran och positiv bedömning men uttrycker att hon inte hon får det. Jag kan i Annelis loggbok utläsa att hon är rädd för att verka dum. Hon upplever det som att hon är den enda som misslyckas och hon skäms för det. Hennes självförtroende sviktar och hon säger att hon inte kan skriva det läraren frågar efter. Hennes egna privata skrivande har också avstannat.

²³⁶ HNV13 Anneli 18/9-02.

²³⁷ HNV13 Anneli 13/1-03.

²³⁸ HNV13 Anneli 13/1-03.

Annelis rättningsprotokoll

I en sammanfattning av ”rättningsprotokollet”²³⁹ som följer bedömning-
en av Annelis uppsats inom nationella provet står följande att läsa. Lära-
rens egna ord är det som är kursiverat i texten. Den övriga texten i pro-
tokollet, är förtryckta betygskriterier som läraren kopierat från nationella
provets betygskriterier för uppgiften.²⁴⁰

Texten är *knappast* ett debattinlägg om vilken kunskap som blir betydelsefull
i framtiden. Debattinlägget skulle *knappast* kunna publiceras efter viss bear-
betning. Elevens åsikter framgår *otydligt* och *motsägelsefullt*. Synpunkter från
texthäftet ingår *inte alls* i argumentationen. Referat och ev. citat är *inte alls*
rättvisande med källhänvisningar. I övrigt försöker eleven anknyta sitt reso-
nemang till aktuella samhällsfrågor. Texten är sammanhängande och har en
någorlunda genomtänkt disposition. Språket är huvudsakligen tydligt, om än
inte helt korrekt.

I protokollet har läraren också tillfogat att Anneli har 1 meningsbygg-
nadsfel /stavfel. 3 syftningsfel/ konstruktionsfel. 4 ordvalsfel och 2 okla-
ra meningar.

Som respons på arbetet med texten får hon veta att texten knappast
är en debattartikel och att den knappast kan fungera i sitt sammanhang.
Hon får även veta att den är otydlig och motsägelsefull och att hon inte
alls har använt texthäftet eller inte alls hänvisat till källor.²⁴¹ Läraren har
räknat upp ett antal fel samt skrivit ordet IG (+). I kommunikationen

²³⁹ Rättningsprotokoll som medföljer Annelis uppsats inom B-provet, nationella
provet i Svenska Ht-2002. Rättningsprotokollet har förtryckta betygskriterier
hämtade från *bedömningskriterier för nationella provet Ht-2002*. Läraren har med penna
bokat för de kriterier som gäller samt tillfogat kommentarer bredvid kriterierna.
Hon har också lagt till antalet språkfel i ena kanten av pappret samt skrivit betyg
högst upp.

²⁴⁰ För att göra texten mer läsbar har jag fogat in lärarens kommentarer i kursiv.

²⁴¹ B3 *Viktigt för världen*. Följande instruktion medföljer:

”Allteftersom vårt samhälle förändras ändrar vi uppfattning om vilken kunskap som
är värd att sträva efter. Vilka kunskaper behövs idag och vilka kommer att behövas i
framtiden? I texthäftet kan du läsa om Jonathan James som är expert på frågor om
IT-säkerhet, ett område som idag är högaktuellt. I din dagstidning pågår en debatt
om vilka kunskapsområden som kommer att vara viktiga i morgondagens samhälle.
Du bestämmer dig för att skriva ett debattinlägg.

*Skriv debattinlägget. Argumentera för den typ av kunskap som du tror kommer vara viktig i
framtiden. Resonera om den roll denna kunskap kommer att spela i samhället. Använd
synpunkter från texthäftet i ditt resonemang. Rubrik: **Viktigt för världen** Bedömningskala
IG-MVG.” (Skolverket 2002. Nationella kursprovet i Svenska Kurs B Rätt och
rättigheter).*

mellan läraren och Anneli om hennes text, i just det här fallet, förekommer endast ett framlyftande av brister, fel och misstag. Lärarens rättning av nationella provet i ovanstående fall är laddat med explicita budskap om Annelis tillkortakommanden. Trots detta anser Anneli att läraren är kunnig och rättvis och hon hyser tillit till hennes kunnande.

Jag tror att Berit är en så pass erfaren och duktig lärare att hon vet hur hon ska bedöma. Dessutom väldigt rättvis.²⁴²

Under de år som Annelie fått sina texter bedömda har hon saknat positiv bedömning. Läraren har lyft fram hennes brister och har enligt Anneli själv varken stöttat eller hjälpt henne att utveckla eller förbättra texterna. Annelie har inte heller bett om hennes hjälp utan förmodligen sett skrivandet som något hon ska klara av på egen hand.

Jag tolkar Anneli som ett exempel på hur det kan gå till när en individ hamnar i en s.k. *skamfälla* (Aspelin 1999a,b) i relation till läraren och i förhållande till det egna skrivandet. Anneli tycker själv att hon inte utvecklat sig i sitt skrivande, hon har sagt att hon saknar positiv respons, hon misslyckas ständigt med sina skrivuppgifter eftersom hon inte riktigt förstår vad hon ska göra. Skamfällan innebär alltså att hon lägger skulden för sina brister och misslyckande på sig själv. Kanske kan Annelis utveckling ses som inordning in i ett skamsystem, uttryckt å ena sidan genom lärarens bristtänkande och framlyftande av fel och misstag och å andra sidan av Annelis sviktande självförtroende och det ökande självtvivel som hon tycks uppleva.

Anina och Ante om bristfokusering

Anina är ett exempel på hur en elev kan reagera på lärarens ingrepp i texten. Hon säger vid frågan om det är problem med att läraren rättar det formella och språkliga i hennes texter:

An: Nä jag tycker hon ska göra det. För när hon säger att ”här har du skrivit fel, här är det nånting som inte stämmer”, man tänker ju på det två gånger, så man kanske bättrar sig i framtiden. Fast jag tycker hon bedömer åsikterna mer än det skriftliga.

S: Så att du reagerar på att hon går in och säger så här kan du inte...

An: Ja, hon kan gå in och typ stryka över nånting och skriva ”KNAPPAST!”

²⁴²HNV 13 Anneli 18/9-02.

S: Jaha.

An: Sânt där stör mig. Men jag tycker ju så ...

S: Så det blir aldrig någon diskussion utan hon får sista ordet liksom?

An: Visst får man klaga över det men...det känns som att Åh!... ²⁴³

Hon blir upprörd när läraren i marginalen efter ett som hon anser vara logiskt och korrekt argument, skriver ordet ”knappast?”. Hon ser det som ett ingrepp i hennes text och som ett angrepp på henne själv och hennes åsikter som hon just i det sammanhanget såg som självklara och betydelsefulla.²⁴⁴ Språkliga rättningar är i viss mån lättare att hantera men vissa kommentarer och utrop i texterna ses som påhopp på individens åsikter och idéer.

Ante berättar redan under första året om hur han uppfattar att han inte fick någon uppmuntrande respons på sina texter och ville mötas av lite vänlighet och värme. Han ser inte rättningssmarkeringarna och kommentaren som en renodlad värdering av enbart texten, utan han ser dem även som värdering, ett omdöme om honom själv.

Jag fick tillbaka den [texten] med endast rättstavningar och en kort kommentar om att jag < kanske skulle skrivit lite mer och det och det > Sânt känns lite taskigt. Kanske för att man är van att få ett visst betyg för det man har presterat. I högstadiet hade lärarna en förmåga att alltid ge några vänliga kommentarer, *men nu är man på gymnasiet och då ska väl allt vara kallt och negativt* [min kursiv].²⁴⁵

Mot slutet av B-kursen i årskurs 3 skriver han fortfarande att det är väldigt svårt att få positiva kommentarer:

Kanske är det för att jag är dålig men jag känner inte heller att jag har några chanser att förbättra mig. Och då har jag inte heller någon motivation. Sen tänker jag på att jag både fick positiva kommentarer i högstadiet och oftare var nöjd. Var den läraren då för snäll?²⁴⁶

Citatet visar hur Ante uttrycker sig om sin egen prestation. Han säger att ”han är dålig”. Att prestera något där enbart bristerna lyfts fram och som värderas lågt upplevs alltså av Ante som om att han är dålig på att skriva. Det finns också en antydning till att han tycker att han *är* vad han presterar

²⁴³ I:NV3:2 Anina 3/10-02.

²⁴⁴ I:NV3:2 Anina 3/10-02.

²⁴⁵ HNV2 Ante 27/2-01.

²⁴⁶ HNV2 Ante 18/9-02.

vilket kan ses som att det inskränker hans möjligheter till personlig utveckling.²⁴⁷ Att Antes skrivande påverkas av bedömningen visas tydligt när han skriver att:

Jag upplever att min konstnärliga frihet och skaparlust har försvunnit. Också uppkommer en konflikt i hjärnan. Ska jag skriva monotont eller ska jag lägga lite själ i texten? Vågar jag spinna ut?²⁴⁸

Anina kan å sin sida acceptera språkliga rättningar men blir upprörd och känner sig orättvist anklagad när läraren ”rättar” hennes åsikter. Läraren går in i texten som en självklar auktoritet och argumenterar mot Anina. Hennes uppgivenhet inför möjligheten att överklaga visar att hon ändå viker sig för lärarens rätt att göra ingrepp i texten.

Känsla av otillräcklighet – känsla av tillfredsställelse

I föregående avsnitt visas hur bristtänkande och fokusering på textens brister kan leda till utveckling av negativ självbild och en nedåtgående spiral avseende elevers skrivande. Det kan också förstöra elevens tillit och tilltro till den som bedömer texterna; de sociala banden skadas. Bristfokusering och bristtänkande hos den som bedömer elevtexter kan också leda till att det utvecklas en känsla hos den skrivande eleven av att inte räcka till något som också ses som en variation av skam (Gottschalk & Gleser 1969).

I det följande porträtteras två elever, Arvid och Håkan, som har olika upplevelser av skrivande i svenskämnet. Porträtten bygger på analys av loggbokstexter och intervjuer. I porträttet av Arvid görs också en enkel analys av en av hans uppsatser.

På många sätt har Håkan och Arvid många likheter trots att de upplever vissa skillnader när det gäller skrivande. De är båda läsande och skrivande unga män. De har även musik som sitt stora intresse. Dessutom har de en likartad sociokulturell bakgrund med akademiskt utbildade föräldrar. Deras tidigare skolgång har också varit framgångsrik. Båda lämnar grundskolan med det högsta betyget i svenska. Jag uppfattar både

²⁴⁷ Under NV-klassens fokusgruppsamtal finns samma tendens. De för en diskussion om att man känner sig eller upplever sig som ”dålig” om man skriver dåligt och får negativ respons (FG NV 11/2 -03).

²⁴⁸ HNV2 Ante 18/9-02.

Arvid och Håkan som unga män som betraktar skrivande och att uttrycka sig i skrift som en skapande process betydelsefull för deras identitetsutveckling. Deras svenskämnesmiljöer i gymnasiet är i många avseenden helt olika, trots att undervisningen innehållsmässigt behandlar ungefär samma områden (översikt bilaga).

Genom Arvid ges exempel på hur känslor av otillräcklighet kan ta sig uttryck och påverka skrivandet under gymnasietiden. I denna process spelar kommunikationen mellan lärare och elev samt elevens prestation som läraren värderar den, en betydande roll. Håkan i musikklassen fungerar som motbild till Arvid.

I citaten förekommer kursivering i delar av texten. Flera av dessa citat kommer tillbaka senare i analysavsnitten. Syftet med kursiveringarna är att det underlättar för igenkänning när de senare analyseras och tolkas.

Arvid – utveckling av en känsla av otillräcklighet

Under grundskoletiden lyckades Arvid bra i de flesta av skolans ämnen. Han lärde sig läsa och skriva i femårsåldern och han har vuxit upp i en studieinriktad intellektuell miljö.

Första gången jag skrev mitt namn var jag nog 5 år. Då var jag jättestolt. Jag har alltid tyckt om att skriva. Det är bara att få en idé och skriva på.²⁴⁹

Båda hans föräldrar är läkare och hans pappa är forskare och skriver i medicinska facktidskrifter.

Arvid har ett stort intresse för musik. Han spelar gitarr och har tidigare spelat i kommunala musikskolans storband. Nu under gymnasietiden spelar han dock aldrig ihop med andra men tycker om att sitta hemma och skriva musik med egna texter till.

Jag skriver texter till låtar men har tyvärr aldrig lyckats.²⁵⁰

Han läser även en del, gärna på engelska, även om läsandet avtagit under gymnasietiden. Han har också lätt för att uttrycka sig muntligt och har en lugn framtoning

När det gäller tidigare erfarenheter av svenskämnet har han upplevt att uppsatsskrivande är det han är sämst på inom svenskämnet i högsta-

²⁴⁹ HNV12 Arvid 13/9-00.

²⁵⁰ HNV12 Arvid 13/9-00.

diet. ”Uppsatsskrivandet har varit min svaga punkt”, säger han i början av årskurs ett.²⁵¹ Framför allt tycker han att han har problem med att få struktur i sina texter. Trots detta tycker han om att skriva och han börjar gymnasiet med MVG i svenska från högstadiet.

I början av gymnasietiden är Arvid intresserad av svenska och tycker det är roligt med skrivandet, särskilt valfria ämnen. Det fria kreativa skapandet lockar honom:

Jag inspireras ständigt av min omgivning.²⁵²

Det är en lättnad med frihet, egna val och egen kreativitet. Jag skriver lite poesi och dikter på fritiden. Det är mycket roligare än skolskrivande för det är inte styrt av någon annan än mig och mitt sinnelag.²⁵³

Han stimuleras också av lärarens uppgifter och lägger ner rätt mycket arbete och engagemang. Men han börjar efterhand reagera mot det sätt läraren värderar och betygsätter hans texter:

Jag tänkte inte alls på vad jag skulle skriva. Det var oförberett och vi fick bara fem minuter på oss, så det var inte läge att fundera.²⁵⁴

Jag har fått respons på mina texter i form av rättningar av grammatiska fel²⁵⁵

Min lärare tycker nog att hon gått igenom mycket väl *men jag har svårt att förstå vad hon menar och hur hon vill ha det.*²⁵⁶

När jag fick tillbaka texten stod det bara ”bra” på slutet med några enstaka rättningar. Det märks att läraren inte tog så hårt på uppgiften [om Röde Orm] för annars brukar texterna vara fyllda med rödpenna. Att få tillbaka en uppsats fullklottrad med rödpenna *känns förstås jobbigt* speciellt som det sällan står några positiva anmärkningar på slutet. Men *jag börjar vänja mig*²⁵⁷

Arvid räknar, trots att hans uppsatser inte får så positiv bedömning, med det högsta betyget i svenska eftersom han har högt betyg från högstadiet. Någon månad innan han får betyget säger han dock:

²⁵¹ HNV12 Arvid 13/9-00.

²⁵² HNV12 Arvid 3/10-00.

²⁵³ HNV12 Arvid 27/2-01.

²⁵⁴ HNV12 Arvid 28/11-00.

²⁵⁵ HNV12 Arvid 28/11-00.

²⁵⁶ HNV12 Arvid 27/2-01.

²⁵⁷ HNV12 Arvid 8/5-01.

Det känns som jag har hoppat ner [betygsmässigt sen högstadiet]. Jag *kan ju inte ha blivit sämre*.

Hon *har ju rätt i sina saker* sen kanske hon är *lite väl petig*

Dels *har jag anpassat mig till henne* så att jag gjort vad hon har sagt.²⁵⁸

Mot slutet av årskurs ett kommer Arvid lite på kant med skolan som helhet. Han reagerar mot det auktoritära förhållningssätt som han upplever att flera av lärarna i skolan representerar.

Arvid vill ha större personlig frihet och vill skriva om ämnen han finner angelägna. Dessa ämnen är inspirerade av musik och sådant han läser om eller ser på TV.

Vissa saker skulle *jag helst inte vilja skriva alls*.

Det skulle vara *skitskoj att lära sig skriva [låt] texter* och få till det bra.

Man ska tycka om att skriva [för att bli bättre], som med allting annat. Sen är det väl bara att skriva, att *skriva vad man känner*, vad man tycker och sen hoppas på att det påverkar någon. Man ska ju inte skriva för någon annans skull utan man ska skriva saker som påverkar en själv. Man kan ju skriva till någon annan men det ska ju fortfarande vara någon slags relation med skribenten [och läsaren]. Du måste ha *en relation till ämnet*.²⁵⁹

Han läser mycket tidningar och är intresserad av omvärldsfrågor. När de får värdeorienterade ämnen att skriva om, vill han att det ska vara inom ett område som engagerar honom, annars blir han inte inspirerad och det går trögt att komma på något att skriva. Han vill också ha större variation. När han under en längre period i A-kursen enbart fått läsa och skriva om litteratur som har utanförskap och mobbing som tema, tröttnar han och menar att de borde få läsa om något annat någon gång.

I A-kursen föredrar han de skönlitterära redovisningsuppgifter som kräver lite eget skapande och kreativitet. Bland annat får de en uppgift som går ut på att rollbesätta Röde Orms fartyg med karaktärer från klassen samt motivera varför just dessa karaktärer är lämpliga (översikt bilaga). En sådan uppgift går lätt, det flyter på bra och Arvid känner sig utmanad.

I det skrivande som sedan följer i svenskan vilket förutom litteraturredovisningar innebär skrivande i argumenterande och utredande stil,

²⁵⁸ I:1 NV Arvid maj 2001.

²⁵⁹ I:1 NV Arvid maj 2001.

hämtar han fakta från uppslagsböcker och idéer från omvärlden och sin egen intressesfär. Han tycker att det går bra att skriva men han är mycket upprörd över den negativa eller uteblivna respons han får. Enligt hans förmenande måste läraren bry sig om att både komma med kritik och beröm. Den negativa respons han får, skriven med rödpenna, trycker ner honom. Han känner sig värdelös och hans skriftliga produkter är värdelösa, menar han. Han tycker att man måste få någon slags positiv respons för annars förloras intresset för skrivande och för svenskämnet:

Det *känns lite jobbigt* för hon uppmuntrar aldrig, hon bara påpekar fel och det blir jobbigt i längden. Man *känner inte* att man har blivit *bättre*. Men jag tar ju inte åt mig om hon inte påpekar ... *om hon inte skriver att jag var lite duktig också*. På nåt sätt är det så om jag får beskriva; *om man uppfostrar hundar ska det ju vara både piska och godis*. Hon ska ju påpeka nånting så *man inte känner sig askass*. Och det är ju trots allt hon som ska ge betyg. Den positiva responsen tycker jag är viktig. *Den har jag inte känt att jag fått någon tyvärr*. Om man blir uppläst har man ju gjort något *bra i alla fall*.²⁶⁰

Arvid får inte bättre respons. När hans texter lämnas tillbaka är de noggrant rättade och är fulla av markeringar med rödpenna. I bästa fall kan han få tillbaka en kommentar där det står ”bra” i slutet av texten. Efter A-kursen blir han besviken. Han får bara VG, vilket han inte är nöjd med.

Jag fick mitt betyg i svenska A; VG. Det *känns som en ganska stor besvikelse* med tanke på att hon sagt att jag låg på gränsen mellan VG och MVG. Sen *tyckte jag att jag var värd ett MVG fast det var jag tydligen inte*.²⁶¹

I mitten av årskurs två är han ganska nedstämd och tycker att skolan är krävande och kvävande. Ingenting inspirerar honom och han tål inte vissa av lärarna. Då har han också problem med att skriva engagerat. Ju längre skoltiden lider desto mer uttrycker han en frustration över tvånget. Svenskläraren kräver mer och mer resonering och argumenterande texter. Arvid har svårt att engagera sig i ämnen som han inte bryr sig om eller som han inte kan relatera till. Vid ett tillfälle ska de skriva en bokrevisning om Viktor Rydbergs *Singoalla* (1857):

²⁶⁰ I:1 NVArvid maj 2001.

²⁶¹ HNV12 Arvid 22/11-01.

Usch det kommer att bli *skitsvårt att skriva om något man inte känner för*. Det är liksom det gamla skolköret att *göra grejer man inte tycker om*. Vore det inte bättre om det satsades på att ha lite roligt i skolan också?²⁶²

Arvid tycker också att det börjar bli alltmer meningslöst eftersom det inte går så bra att skriva:

Rent allmänt känns det som om det går mer och mer utför med skolan för min del. Jag *har väl regenererat lite i mitt skrivande*. Det jag skrivit [i skolan] *känns inte bra*.²⁶³

I slutet av årskurs två skriver klassen en övningsuppgift från ett äldre nationellt prov. Det handlar om utseendeideal. Temat är *Vackert och fult* (Skolverket, Nationella provet Vt-96). Eftersom han tycker att han inte har några åsikter om eller särskilt fördjupande kunskaper i detta ämnesområde känner han sig helt oinspirerad:

Dumt ämne! Det *kändes som det inte fanns något att skriva om*. Så betyget blev därefter.²⁶⁴

Han väljer ett ämne som ligger så långt bort från utseendeideal som möjligt. Han gör en analys av två dikter som handlar om krig. Det går inte så bra som han önskar och han får ett VG samt en mängd röda markeringar i texten och omfattande markeringar i rättningsprotokollet.²⁶⁵ För att illustrera hur texten ser ut när han får tillbaka den, följer här ett kort utdrag av den fyra sidor långa handskrivna texten med rättningar:²⁶⁶

²⁶² HNV12 Arvid 22/11-01.

²⁶³ HNV12 Arvid 28/2-02.

²⁶⁴ HNV12 Arvid 18/9-02.

²⁶⁵ Arvids text *Den slöcknande stjärnan*.

²⁶⁶ I originalet står rättningarna i marginalen på inskrivningspappret.

Understrykningarna under orden är lärarens. Förkortningarna betyder enligt Brodow (1986): **konstr** är olämplig konstruktion av sats eller uttryck, = betyder störande upprepning, **skrv** betyder felaktigt bruk av skrivtecken, särskrivning, **sr** betyder satsradning, **prep** betyder felaktigt val preposition **ordv** betyder felaktigt ordval. (*Språket och Vi*. Brodow & Bergström 1986).

Den slocknande stjärnan

Döden är olika från person till person, (**konstr**) allt beroende på vem man frågar. En äldre människa skulle kunna beskriva (=) döden som en befrielse medans (**v**) en änka troligt vis (**skrv**) skulle beskriva (=) den som världens värsta straff. I poesin är döden ett vanligt ämne och även där beskrivs (=) den på många olika sätt. Jag tänkte här jämföra hur döden beskrivs(=) i två dikter av de två kända svenska författarna Nils Ferlin och Erik Johan Stagnelius.

I Ferlins dikt, John_ Boy_ från_ (**skrv, prep**) ”En dödsdansares visor” 1930, skildras döden på ett lekfullt sätt. Dikten handlar om pojken John Boy som går ut i krig och dödas av en handgranat, (**sr**) hans mor får ett vackert telegram och i slutet av dikten, som egentligen är en sång reser sig alla och skålar. Trots alla dessa saker som gör dikten munter och glad kan man, när man analyserar den, finna dödens tragik och speciellt krigets fasor: ”han skars av en granat. Han skrek, han skrek, han for och slog med armarna och trampade i tarmarna...” Här får Ferlin oss verkligen att se krigets fasor. Utöver detta bidrar (**ordv**) Ferlin med hemsgheter (**ordv**) när John Boy beskrivs med ord som: pojke, möders käre _ son och _ glad och munter fyr. (**skrv, skrv, ordv**). Detta visar hur sorgligt det är när unga människor dör i onödan.

I Erik Stagnelius dikt, Till (**skrv**) förruttnelsen _ från _ (**skrv, prep**) ”Strödda dikter”, är det däremot ingen ung och sorglig död som beskrivs. I stället handlar dikten om en man som dött (? **oklart**) och vars själ inte tagits emot av gud. Själän längtar därför till jordfärstningen (**skrv**) där den ska få lägga sig till vila bredvid sin redan bortgångne fru (?) Stagnelius beskriver här döden som en början på något nytt snarare än ett slut. (?) Ett tydligt exempel är raden: ”... Vår bröllopsång ringes av klockornas malm...”, Här visar Stagnelius hur döden för det splittrade paret samman (?) och att begravningsklockorna är snarare bröllops klockor. (**skrv**)...osv

Texten är också försedd med ett rättningsprotokoll som sammanfattar det språkliga och det innehållsmässiga. Arvid får där bl.a. kommentaren att han uppfattat Stagnelius dikt felaktigt eftersom han trott att orden “Förruttelse, hasta o älskade brud, att bädda vårt ensliga läger” (Stagnelius 1818) riktas till en kvinna som är diktarjagets hustru. Läraren skriver: i sina kommentarer:

Stagnelius dikt riktas mycket tydligt till ”förruttnelsen”, d.v.s. själva döden och upplösningen, inte till någon avliden hustru.²⁶⁷

Skrivandet i svenska utvecklar sig framöver så att Arvid gör de uppgifter som åläggs honom utan större inspiration eller engagemang. Hans personliga mål är dock att bli bättre och få ett bra betyg. Hans fritidsskri-

²⁶⁷ Rättningsprotokoll bifogat Arvids text *Den slocknande stjärnan*.

vande har under årskurs två utvecklats. Han kämpar med att som han säger ”få till” texter som han känner sig nöjd med. Bland annat studerar han andras texter för att skaffa sig inspiration. Han avslöjar också andras låttexter och märker att alla inte är så bra utan att han kanske kan skriva lika bra om inte till och med bättre:

Jag har tagit upp mitt lilla dikt och sångskrivande igen. Det har inte direkt blivit några texter som jag blivit nöjd med men det kommer väl. Skam den som ger sig.²⁶⁸

Förut hade jag skrivkramp så fort jag tänkte sätta text till min musik. Men det är skoj med välskrivna Hip Hop-texter. Man kan göra så mycket med lite ord och några rim. Nu har jag kommit igång med låtskrivandet igen.²⁶⁹

Mot slutet av B-kursen verkar det mesta inom svenskan vara svårt och meningslöst. Han har ett prov i språksociologi som bygger på de valfria områden de arbetat med; ”det gick ganska dåligt”, säger han.

Direkt efter bokredovisningen av Almqvists *Det går an* (1839) då eleverna med hjälp av två oförberedda frågor ska skriva en text säger han:

Det är *inte lätt, när man inte är van* vid det. Det är *ju bara hon som har de där frågorna*. Jag tycker de är svåra. Men *man lär sig väl antagligen någonting* på det.

Det handlar ju [bara] om vad man skriver vid provtillfället [redovisningstillfället] men egentligen kan jag eller skulle kunna.

Det var svårt att få fram svaren på frågorna i löpande skrift på 40 minuter, som det känns att hon vill att man ska göra.

Men i skolan ska man ju sitta och titta på ett papper och få en idé och det kanske inte är det lättaste ju. För hon angriper väl, rättar alla lika hårt.²⁷⁰

Arvid avslutar sitt skrivande i svenskämnet med det nationella provet. I det fokusgruppsamtal som följde någon månad efter provet uttrycker han sig om sitt skrivande ”[Jag] skrev väl som vanligt, lite halvkasst så där”.²⁷¹ Arvid får VG i svenska, vilket han inte ser som ett bra betyg.

Skolskrivande och fritidsskrivande – olika projekt, olika känslor

Med utgångspunkt i Gottschalk & Glesers (1969) exempel på verbala yttranden för skam, kan sägas att Arvid känner en allt tilltagande otill-

²⁶⁸ HNV12 Arvid 22/11-01.

²⁶⁹ HNV12 Arvid 18/9-02.

²⁷⁰ I:2 NV3/10-02.

²⁷¹ Fokusgruppsamtal NV-klassen 11/2-03.

räcklighet och besvikelse inför skolskrivandet. Han uttrycker också självförnekelse och förminskar sig själv inför sin egen prestation. Några uttryck hämtade från hans uttalanden om sitt skrivande får illustrera detta. Utsagorna följer i kronologisk ordning:

*[skrivandet] min svaga punkt
har svårt för att förstå
känns jobbigt
[läraren] bara påpekar fel
om hon inte skriver att jag var lite duktig också
så att man inte känner sig askass
om man blir uppläst har man ju gjort något bra i alla fall.
kändes som en stor besvikelse
jag tyckte jag var värd... fast det var jag tydligen inte
det går mer och mer utför
jag har väl regenererat lite i mitt skrivande
känns inte bra
det gick ganska dåligt
det är inte lätt
skitsvärt, det fanns inte något att skriva om.*

Ovanstående uttalanden tyder på att Arvid ger uttryck för det Scheff (1990) och Lewis (1971) kallar icke erkänd skam (unacknowledge shame). Det innebär att han försöker förneka eller undertrycka känslor av skam. Känslorna görs inte synliga för honom men ger ändå avtryck i hans sätt att tala om olika interaktiva situationer. Han gör inga tydliga känslomässiga utfall.

Arvids uttalanden tyder på att han framför allt har en känsla av otillräcklighet. Om man jämför med de uttalanden som Gottschalk & Gleser visar avseende känslor av otillräcklighet stämmer de ganska väl överens. Deras exempel är: ”Jag känner mig dum. Jag ville hjälpa mig själv men visste inte hur jag skulle göra. Jag gör aldrig så bra ifrån mig som jag tror att jag gör. Min hjärna blev helt tom” (Gottshalk & Gleser 1969). Arvid säger: ”Då har jag gjort något bra *i alla fall*. Jag har *regenererat lite*, det gick *dåligt*, det är *inte lätt*, känner mig *askass*, *det fanns inget att skriva om*.”

I förhållande till läraren visar Arvid en tydlig underordnad position där det handlar om att anpassa sig. Han säger:

*jag har börjat vänja mig,
försöka förstå hur hon vill ha det,
jag har anpassat mig till henne,
om man blir uppläst,
hon har ju rätt i sina saker men kanske hon lite väl petig,
det är ju trots allt hon som ska ge betyg.*

Denna typ av underordning och anpassning ingår i respektsystemet och uppstår i system av social kontroll (jfr. Scheff 1990:97). Uttalandena visar hur Arvid underordnar sig läraren, undertrycker den egna viljan och anpassar sig och vänjer sig vid något han egentligen inte är överens med. I en asymmetrisk interaktion som mellan läraren och Arvid ser han hur han blir värderad av läraren genom de kommunikationsmönster och rättningstekniker hon använder sig av, och som utgörs av de negativa kommentarerna, rödpennan och rättningsprotokollet. Arvids beroendeställning till läraren gör honom utsatt och sårbar. Han skyddar sig genom anpassning och genom att han distanserar sig från uppgifterna. Han löser till slut uppgifterna enbart för att få betyg i svenska.

Jag ser en helt motsatt reaktion när det gäller Arvids fria skrivande. När det finns frihet från värdering och ämneskrav och när han skriver på fritiden, talar han om skrivande som nästan enbart glädje och tillfredsställelse:

*[om att skriva sitt namn] jag var jättestolt
tyckt om att skriva
det är en lättnad med frihet
[dikter och poesi] det är mycket roligare
det är inte styrt av någon annan
det skulle vara skitskoj att få lära sig skriva lättexter
jag är ganska bra på att skriva
skriva vad man känner, vad man tycker
hoppas att det påverkar någon
[läsaren ska ha] någon slags relation med skribenten
[om låtskrivande] skam den som ger sig
Man kan göra så mycket med lite ord och några rim*

Här visar Arvid inga skamkänslor. Han talar om skrivande som frihet och möjlighet och som experiment och en lek med ord, något man kan lära sig och utveckla. Dock är han inte helt och hållet utan självkritik inför sitt eget fria skrivande. Flera gånger under de år han går i gymnasiet talar han om sitt låt- och textskrivande i prestationstermer. Han tycker inte texterna blir lyckade. Han säger att det går trögt, att han är på väg att ge upp. Men han ger inte upp utan går in i andras texter och avslöjar de knep andra textförfattare använder. Han säger dock aldrig om sitt fritidsskrivande att han *känner sig askass* som han t.ex. gör när det gäller skolskrivandet.

Både fritidsskrivandet och skolskrivandet ser Arvid som en möjlighet att lära. Men när det gäller fritidsskrivandet använder han egna metoder för att erövra språket och utvecklas. Han prövar, experimenterar, analyserar andra texter och försöker skriva. Han lägger ner projektet men försöker igen. Denna metod fungerar inte i skolan. Där blir han istället bedömd och får ett betyg efter varje text han skriver och det finns ingen möjlighet att göra om eller pröva.

Arvid försöker anpassa sig till läraren och hennes krav på hur han och de andra i klassen ska göra för att få höga betyg och skriva goda texter. I och med den negativa värderingssituation som uppkommer på den arena där texterna skrivs, skapas känslor av självförnekelse, otillräcklighet, maktlöshet och underordning. Detta i sin tur leder till en ökad distans på gränsen till alienation inför skrivaktiviteterna (jfr Scheff 1990, Aspelin 1999a,b, Hundeide 2006). För Arvid inverkar det negativt på hans skolskrivande. Han blir en instrumentell uppgiftslösare och deltar i ett skolskrivspel fastän han från början av gymnasiesvenskan såg skrivandet som glädje, inspiration och kreativitet.

Arvid upplever trots allt att han lär sig något. Han blir enligt egen utsago uppmärksam på de fel läraren markerar i hans texter och försöker lära sig av dem. Men hela situationen kring skrivandet präglas av olust och risken för att han inte utvecklas på egna premisser är stor (jfr Hundeide 2006:146).

Håkan – stolt och skapande

Håkan antas till musikestetiska programmet på G-skolan genom ett instrådesprov och höga betyg från grundskolan. Han har ägnat sig åt musik i nästan hela sitt liv, men det är först de senaste tre åren som han har

ägnat sig intensivt åt sitt huvudinstrument, cellon. Båda hans föräldrar är musiklärare. Han och kamraten Viktor, som går i samma klass, har spelat ihop sedan de var små.

Frånsett musiken är Håkan stora intresse att läsa. Han läser stora mängder böcker och har under sommaren mellan högstadiet och gymnasiet bl.a. läst *Garp och hans värld* av John Irving (1976), *Pyramiden* av Henning Mankell (2000) och *Grottbjörnens folk* av Jean M. Auel (1980).

När han gick i de lägre klasserna i grundskolan skrev han mycket på fritiden. Grundskolans svenskundervisning upplevde han positivt just i mellanstadiet, men högstadiets svenska har inte många minnen ifrån:

[svenska och att skriva] var *mitt favoritämne*. På mellanstadiet så började jag läsa mer avancerade böcker och därför *försökte jag skriva sådana berättelser. Jag vet vad jag gillar att skriva.*

[...]för min undervisning på högstadiet var väldigt bristfällig eller vad man nu ska säga. Så, så mycket skriva var det inte över huvudtaget. Man fick skriva lite, jag vete fasen vad vi skrev.²⁷²

Håkan ser både läsandet och skrivandet som en kreativ aktivitet. När han var yngre ville han gärna skriva böcker som han själv och andra skulle tycka vara roliga att läsa. Han gjorde också en del försök att skriva hela deckare.

Håkans viktigaste inspirationskälla för skrivandet är den litteratur han läser. När han talar om sitt skrivande i årskurs ett i gymnasiet säger han flera gånger att skrivande har funktionen av en lek med ord och ett skapande av text:

När jag var riktigt liten tyckte jag ofta att böckerna jag läste var det ingenting som hände i, då skulle jag skriva en bok som folk tyckte om att läsa. Jag tror nog mest att jag tyckte det var roligt. *Prova ord och se hur det funkade.*

Som när jag fick ner allting [vid skrivandet av den första novellen i A-kursen] *så vart jag väldigt tillfredsställd själv att jag hade fått skriva en så bra historia, berättelse. Jag hade skapat någonting som jag var väldigt nöjd med och som jag kände att andra skulle ha nytta av att läsa också.*²⁷³

Skrivandet i skolan fungerar alltså som en möjlighet för honom att skapa något. Han vill göra något som han tror på och något som han engagerar

²⁷² HMuS1 Håkan 7/9-00.

²⁷³ I:1 MuS Håkan maj 2001.

sig i. Han gör inte skrivuppgifterna enbart för att få ett bra betyg eller för att prestera, utan för att vissa av uppgifterna utmanar honom. Hans önskan är att varje text han skriver ska läsas som en helhet och att läraren ska förstå vad han menar. Håkan har heller inget emot att få kommentarer på en text. Men han vill helst som många andra själv känna sig nöjd med det han gjort och han vill tas på allvar.

Jag skulle uppskatta ett MVG i svenska för det skulle lite grand bekräfta att *jag är nöjd med mitt skrivande*. Men det är *inte hela världen heller*, ett vackert språk är mycket svårare att få ihop.²⁷⁴

Han vill att texterna ska läsas på rättvisa villkor och att läraren som läser ska kunna tolka meningen i det han vill få fram. När de får uppgiften om *Myt och saga*, som han ser som ganska oinspirerande, löser han den på det mest optimala sättet så att den blir godkänd. Trots att ämnena de har att välja mellan inte engagerar honom vill han ändå att hans text ska tas på allvar. Han upplever dock att läraren och de lärarstuderande som fanns med i klassen vid skrivtillfället som läst, rättat och bedömt texten inte kunde se helheten utan endast petar i detaljer:

Min, ska man kallade uppsats, om myter, fick jag VG på, men ärligt talat så vet jag inte vad jag skulle ändrat på för att få ett högre betyg. Jag hade i och för sig *mycket stavfel* men det fick jag på ett annat betyg så... *Åh skit samma!*²⁷⁵

Åh den var inte så... *Det kändes inget bra...* Jag vart väldigt irriterad, var lite sur där. Tyckte inte dom gick in för att se sammanhanget, *ivriga att bitta fel!*²⁷⁶

På fritiden skriver Håkan två olika slags dagböcker. Han skriver dels korta anteckningar i en kalender för att kunna minnas vad som hänt, dels skriver han i en större bok som han kallar ”tankebok”, där han reflekterar över livet, kärleken och annat som är angeläget i hans liv.²⁷⁷ Han hävdar att skrivandet inte fungerar som en rening eller att han vill skriva av sig sorger och bedrävelser utan dagböckerna fungerar mer som en dokumentation över livet.

Många gånger talar Håkan om den tänkta läsaren av hans texter. I skolsammanhang möter dock hans texter aldrig en offentlig arena trots

²⁷⁴ I:1 MuS Håkan maj 2001.

²⁷⁵ HMuS1 Håkan 15/2-01.

²⁷⁶ I:1 MuS Håkan maj 2001.

²⁷⁷ HMuS1 Håkan 24/9-02.

att det alltid finns implicita läsare i det han skriver. Han säger ofta om något han skrivit att det skulle både han och andra ha glädje av att läsa. Han känner sig nöjd med sina texter, både novellen i början av A-kursen, uppsatsen om Lycka och faktauppsatsen om Egypten. Att han är nöjd hänger även ihop med den respons han får av sin lärare.

[Om novellen] jag tyckte hon[läraren] skrev *ett jättebra brev* till mig tillbaka, att *jag tyckte hon fick med det jag själv hade tänkt* på. Hon tyckte om rubriken, den var lite sådär ironisk och hon tyckte om mitt slut. Men jag *känner mig ändå jättenöjd*. Hon skrev om jag gjorde några ändringar kunde den publiceras i nåt sammanhang.

[om Lycka inom temat Livskriser] Lycka det kände jag att jag kunde skriva mycket om ... *jag blev nöjd*.

[om faktauppsatsen om Egypten] Jag vet inte hur läraren kommer att bedöma den *men jag är väldigt nöjd med resultatet*, för jag tänker att en sån där text hade *jag själv haft nytta av att läsa*.²⁷⁸

Han oroar sig dock lite för hur läraren ser på grammatiken och ordförrådet. Dessa funderingar uppstår i samband med att han skriver mer fakta-betonade uppsatser som den utredande uppsatsen om *Lycka* och fakta-uppsatsen om *Egypten*:

Det som är svårt med *sådana faktatexter är att jag försöker belä tiden tänka på stavningen och alla grammatiska grejer*. Det som jag *saknar är väl ett stort ordförråd*. Jag har *ganska hårda krav på mig själv* att göra saker bra.

[om referatet] Det var en bra text men som referat kanske inte så bra. Just för att jag inte hade skrivit källan t.ex. och det var *så många slarviga stavfel*. Jag vet inte om man kan sätta MVG på en som skriver fel på ”skiljer” och skriver fel på olika såna grejer.²⁷⁹

När B-kursen startar går skrivandet i svenskan in i ett annat skede. Det som skrivs på svensklektionerna och som hemuppgift är uppbyggt kring läsning av noveller, romaner eller poesi. Håkan som är en van läsare, tycker inte att han har några problem med att skriva och yttra sig kring noveller och romaner:

Vi fick göra en analys av en Hjalmar Gullberg novell ”En hjältes död”. Jag tycker mycket om noveller och hittade en mening i texten. Men det gick

²⁷⁸ I:1 MuSHåkan maj 2001.

²⁷⁹ I:1 MuSHåkan maj 2001.

över förväntan bra.²⁸⁰

Men när det gäller poesi blir det svårare:

Det *känns alltid så krystat* när jag ska hitta djup och dolda meningar.²⁸¹

Under andra året på gymnasiet är skrivandet faktabetonat och kunskapsinriktat mycket beroende på att de under B-kursen har genomgångar av litteratur, litteraturhistoriska epoker och språkhistoria. Håkan saknar skrivandet men älskar läsandet, och lärarens val av litteratur passar honom som hand i handske. Lektionerna fylls av samtal om läsningen.

Håkan tycker det är roligt att lära sig något nytt, särskilt när det gäller att få kunskap om litteratur och läsa om analyser av språkliga fenomen. Mitt under läsåret i årskurs två får han en stark läsoplevelse av ett verk av Gogol. Han vill börja skriva en roman. Upplevelsen av boken får honom att vilja skriva något eget. Inte heller under gymnasietiden finns det någon skillnad mellan konsumtion och produktion. Varje läst bok är en potentiell möjlighet till eget skapande:

Jag *känner nämligen en sorts eld inom mig för att skriva* en bok. Låter kanske lite ambitiöst men jag kan inte släppa tanken.²⁸²

Han börjar skriva på romanen, köper en liten minidiskbandspelare och talar in sina idéer. Men under sommaren börjar han som sitt projektarbete, skriva ett stycke för cello och symfoniorkester som senare under hösten uppförs inom ramen för ett större musikprojekt i skolan. Fritidsskrivande på romanen får stå tillbaka.

I övrigt tycker han inte att svenskämnet innehåller något skrivande som engagerar honom:

I svenskan har det bara varit *tråkiga skrivuppgifter. Inget kreativt* utan mer kunskapsbaserad inläring.²⁸³

Under hösten i årskurs tre får klassen en ny lärare i svenska igen. Då lägger Håkan ner engagemanget i svenskämnet men gör ändå precis så

²⁸⁰ HMuS1 Håkan 4/10-01 Här minns Håkan fel. *En hjältes död* är inte skriven av Hjalmar Gullberg utan av Pär Lagerkvist (1924).

²⁸¹ HMuS1 Håkan 4/10-01.

²⁸² HMuS1 Håkan 4/10-01.

²⁸³ HMuS1 Håkan 24/2-02.

mycket så att han tycker att han klarar sig. Han tycker att läraren gör det hon ska, men anser att de skriver för lite:

[Om nationella provet]När jag väl tänker på det så har jag kommit fram till att *det ska bli rätt roligt att skriva lite igen. Det ska bli skönt att pressa ut lite tankar igen.*²⁸⁴

När han avslutat det nationella provets i svenska båda delar är han återigen nöjd med det han gjort även om han tyckte hela skrivsituationen var konstlad och jobbig:

jag har precis slutfört del A i nationella provet. Jag är faktiskt *riktigt nöjd. Vi skrev om rätt och rättigheter och jag hade något att säga.*²⁸⁵

Om B-provet säger han:

*Nej kul var det inte. Det var fem timmar som man var tvungen att sitta inne i en sal. Sitta på en hård stol och skriva. Så kul var det inte. Man får ju aldrig veta hur man ska göra... man får ett ämne - Nu får ni välja ett av dom här - Men jag hatar sånt för det *kväver all kreativitet* överhuvudtaget.*²⁸⁶

Men trots den arbetsamma situationen i aulan på en hård stol, går det bra:

Jag valde det [ämne] jag kände mest för. Men tydligen gick det bra då jag var en av de få som fick MVG. Jag kommer att få MVG på kursen vilket jag *anser mig själv vara värd.* Jag har gjort alla mina uppgifter noggrant och *förjänar mitt betyg.*

I den sista intervjun ber jag Håkan försöka rekapitulera vad de gjort inom svenskämnet i A-kursen och B-kursen. Han tyckte mycket om skrivandet i A-kursen, då han fick skriva många olika texter på det sätt han själv ville vilket gjorde han kände sig kreativ.

Efter det tycker han att skrivuppgifterna känns meningslösa, för ”man får bara skriva det man redan kan”.²⁸⁷ Han menar att de skriver samma slags texter hela tiden fastän med olika innehåll. Han tycker heller inte att han fått *lära sig något* om hur det svenska språket fungerar, något

²⁸⁴HMUS1 Håkan 24/2-02.

²⁸⁵HMUS1 Håkan 7/11-02.

²⁸⁶I:2 MuS Håkan 17/12-02.

²⁸⁷I:2 MuS Håkan 17/12-02.

som han trodde att han skulle få göra. I och med att han alltid bara får ett ämne att skriva om, skriver han med det språk han har och på det sätt han känner till.

Han har ofta konkreta förslag på hur han kan tänka sig att skrivundervisningen skulle kunna vara upplagd för att ge mer stimulans och övning. När det gäller bedömning och betyg, menar han att det är för mycket av betyg på texter och för lite av experiment och övning och lek. Han vill ”in i språket” och vill veta varför en text ser ut som den gör.²⁸⁸ Detta innebär att kunna något om stil, genre, språkliga uttryck, kort sagt bli mer språkligt medveten. Det tycker han inte han har fått genom svenskundervisningen. Han säger att han tror att han skulle utvecklats lika mycket utan svenskundervisning eftersom han läser mycket och är intresserad av att samtala om litteratur.

Skola och fritid – samma känslor, samma projekt

Håkan uttrycker otillräcklighet när han talar om sin språkbehandling, framför allt stavning och ordförråd. Han tycker han gör *slarviga stavfel*, och att *stavningen ställer till det för honom*. Särskilt i början av gymnasietiden tycker han att han är dålig på att stava och han upplever att hans *stavningsproblem* är ett hinder för ett högre betyg eller för positiv värdering av texterna. Han uttrycker också en känsla av att ha dåligt ordförråd. Håkans uttryck för otillräcklighet rör egentligen enbart den språkliga och formmässiga sidan av skrivandet. Men han verkar inte uppleva att de formmässiga och språkliga kraven trycker ner honom i stället konstaterar han fakta och lägger fokus på innehållet. Det finns inte heller någon upplevelse av underordning eller självförnekelse. I sitt förhållande till läraren i årskurs ett upplever han sig nästan som en jämlike. Det enda som skiljer honom från henne är att hon har lite mer rutin:

Hon är lite mer rutinerad och kan mer sånt [formalia och språkliga normer]. Men däremot vet jag inte om hon skulle kunna skriva en bättre text än jag för att hon kanske inte har den där idén som jag tyckte är intressant.²⁸⁹

Skam är inte det som dominerar när det gäller Håkans syn på interaktionen kring skrivande. Det är tvärtom stolthet som har övertaget. Håkan

²⁸⁸ I:2 MuS Håkan 17/2-02.

²⁸⁹ I:1 MuS Håkan maj 2000.

har ett självständigt förhållande till sina texter. Han äger dem, oavsett om de är uppgifter gjorda inom skolans ram, eller om det är sådant han skriver på fritiden. Han har förankrat sitt skrivande i det egna, det självvalda och det för honom intressanta. Det finns även ett drag av självtillräcklighet över hans agerande och han förankrar allt skrivande i skolan i subjektiva mål. Han går egentligen vid sidan av undervisningen och använder sin kunskap om läsning och skrivande för subjektivt förankrade projekt. Det han redan kan räcker för ett högt betyg.

Det finns egentligen ingen skillnad mellan skolskrivandet och fritidsskrivandet när det gäller hans eget förhållningssätt till texterna. För honom är varje tillfälle till skrivande ett tillfälle till vara kreativ och bli sedd. Jag tolkar det också som att Håkan upplever att han, i de fall de skriver någonting i skolan, faktiskt blir sedd och tillåts vara kreativ. Som man kan se i citaten i porträttet ovan finns många uttryck för stolthet och tillfredsställelse både när det gäller skolskrivandet och fritidsskrivandet. Några exempel:

*Jag vet vad jag gillar att skriva
Det kändes ganska bra och rätt på något sätt
Jag är alltid nöjd med respons på inbållet
Tyckte det var roligt att prova ord och se hur det funkade
Jag vart väldigt tillfredsställd själv
Jag förtjänar mitt betyg
anser mig själv vara värd*

Håkan är både en kulturkonsument och en kulturskapare. I skolans skrivprojekt och i hans egna privata skrivprojekt finns uttryck för samma skaparlust och kreativitet.

För Håkans del när det gäller svenskämnet utvecklar det sig så att det inte blir så många tillfällen till skrivande eller utvecklande av estetiska kreativa processer inom ramen för svenskämnet. Han tycker inte att han fått utveckla den skapande sidan av skrivandet och han tycker inte att han har fått lära sig om språk och text på det sätt han önskat.

När det inte har funnits något aktivt arbete med text och textmedvetenhet, där eleverna fått utrymme för att pröva och experimentera med språk och genrer, försöker han med det på fritiden i stället. När fritidens pressade tidsschema inte tillåter honom att skriva ser han nationella pro-

vet som en möjlighet att skriva ner tankar i text och delta i en aktiv skapande skrivhandling.

Det är svårt att utläsa någon egentlig interaktion mellan läraren och Håkan under B-kursen. Han känner sig rättvist bedömd på de texter som lämnas in för bedömning, men han får inte lära sig något som gör honom till en i hans tycke bättre skribent.

Arvid och Håkan – skilda skrivvärldar i skolan, samma individuella projekt?

Vad kan då skrivundervisningen och skrivande under gymnasietiden ha för inverkan på elevernas självbild och inställning till skrivande?

Arvid är en representant för en ung skrivintresserad människa som skriver inom ramen för ett auktoritärt expertsystem. Klassrummets gemensamma arena domineras av asymmetriska regler när det gäller vem som har rätt eller fel. Skrivandet utgår från tydliga normer och regler och elevens värde som skribent definieras utifrån hur väl han eller hon lyckas skriva på det sätt deras lärare bestämmer. Formerna för skrivandet är av testkaraktär. Det är bristerna i texten som lyfts fram och texterna får inte bearbetas eller göras om efter respons. Bedömningen ligger fast.

Fokuseringen på textens brister gör att Arvid vid varje skrivtillfälle känner ett krav att göra rätt. Det gäller att både göra rätt på ett formellt och språkligt sätt, men också att tänka och tolka texter rätt, vilket i sin tur innebär att både ha ett kunskapsmässigt digert och korrekt innehåll och samtidigt tänka och tolka på ett moget sätt (Berge 2002).

Att göra fel blir i någon mån ett sätt att tappa ansiktet inför läraren och kamraterna. Som exempel kan sägas att risken är stor att Arvid upplever det som pinsamt att få påpekad för sig, efter att betyget redan är givet, att hans läsning och analys av Stagnelius *Till Förtruttnelsen* (1818) är felaktig, när nästan hela innehållet i texten bygger på denna läsning. Det tycks som att han känner sig dum och otillräcklig inför mötet med sin värderade och rättade text vilket är en känsla som kan ackumuleras till att skapa distans och/eller alienation inför handlingen. Han skäms inför den egna prestationen men han försöker även skydda sig genom att inte förhålla sig personligt till de uppgifter han måste göra framöver. Jag vill mena att texterna inte tas emot med den mellanmänskliga respekt som krävs för att det ska upprättas ett socialt band som stärker hans sociala jag. Som jag ser det försöker han hitta en strategi som gör att han inte

behöver bli besviken eller ledsen och ändå kunna behålla sin självrespekt. För Arvids del som för många andra elever som befinner sig i liknande situation ställer han upp på ett skrivspel med det sociala värdet i potten.

Skrivaktiviteterna i skolan och skrivaktiviteterna på fritiden är två helt åtskilda projekt. Detta markeras också av den tidsmässiga och rumsliga aspekten av skolskrivandet. Skolskrivandet är värderande, tidsbegränsat och rumsligt begränsat till klassrummet. Fritidsskrivandet är en tidlös process fri till både tanke och rum även om det i Arvids fall, finns tillfällen i fritidsskrivandet av självkritik.

Håkan är en representant för en typ av elev som har starkt självförtroende och som ser skolan som en möjlighet till självförverkligande. Han tar både sina musikprojekt och sina litterära projekt till skolan och ser till att dessa ges utrymme. När skrivande sker, särskilt i årkurs ett, möter han en respons på texten i samklang och mellanmänsklig respekt. Det man möjligtvis kan se är en osäkerhet inför de normer som innebär lärares krav på språkligt och formmässigt korrekta texter.

I skolan och framför allt genom de olika estetiska ämnena ges Håkan möjlighet att synas, få uppmärksamhet och få arbeta med olika estetiska uttrycksformer. Det finns andra arenor än svenskämnet för att skapa kultur. Håkan sociala värde och värde som skribent och kulturskapare förminskas inte under skoltiden, tvärtom förstärks det särskilt genom musikämnena. Han tar sig makt och ges makt över det han skriver medan lärarna däremot har all makt över innehållet i undervisningen. Avsaknaden av skrivtillfällen och möjligheten till att få explicit undervisning i skrivande genom skolans försorg slår enligt hans egen utsago mot hans möjlighet att utvecklas i sitt skrivande. Trots att han vid några tillfällen fått skriva på det sätt han önskar inom svenskämnet tycker han ändå inte att han lärt sig något om skrivande som hantverk.

För Håkan är det när tillfälle till skrivande ges en möjlighet till kreativitet och självreflexivitet. För Arvid är skrivande i skolan däremot tvång, underkastelse av regler och normer samt utveckling av negativ självbild.

Kapitel 8. Elever om textarbete, samtal och skrivandets funktion

Trots att de dilemman som uppstår när elever försöker följa instruktioner och skriva texter/upsatser som blir bedömda och betygsatta på många sätt är inbyggda i system av etablerade vanor och traditioner och därigenom på många sätt kan verka omöjliga att lösa, kan ändå didaktiska potentialer och möjligheter i svenskämnet skrivande skönjas. I intervjuer, samtal och loggbokstexter har eleverna förhållit sig kritiskt till lärarnas undervisning men har också haft synpunkter på hur skrivaktiviteterna skulle kunna göras på ett annorlunda sätt.

Avsikten med detta kapitel är, att med en utgångspunkt som härrör från elevernas egna utsagor, beskriva vilka didaktiska problem som kan utmanas, om elevernas förväntningar, kunskaper och visioner om svenskämnet skrivande fick påverka verksamheten. Denna utgångspunkt vill jag se som en potential av möjligheter för en framtida skrivundervisning som kan fungera som motvikt till de hinder jag uppmärksammat i tidigare kapitel.

Kapitlet har följande uppläggnings. I tre olika elevporträtt kommer jag att visa jag hur tre elever, Sonja, Ragnar och Adam, som vi tidigare har mött, resonerar om skrivande. Porträtten fungerar som exempel och är resultat av analyser av muntliga intervjuer, loggbokstexter och klassrumsobservationer. Efter varje exempelfall problematiseras skrivundervisningens didaktiska aspekter också med stöd av andra elevers utsagor.

Ytterligare ett viktigt bidrag är analysen av de två fokusgruppsamtal som genomfördes efter avslutad gymnasiesvenska.²⁹⁰ Fokusgrupperna består av de fyra elever i varje klass som har intervjuats. Musikklassens fokusgrupp består av Sonja, Håkan, Rebecka och Ragnar. I NV-klassens fokusgrupp deltar Adam, Arvid, Ansi och Anina. Grupperna har på skil-

²⁹⁰ Om fokusgruppsamtalen se kap. 3.

da håll samtalet om frågor som rör skrivandet i förhållande till svenskämnet som helhet.²⁹¹

Vid analysen av materialet framkom tre teman:

- Skrivande som aktivt textarbete
- Skrivande genom samtal och samarbete
- Skrivandets funktion och nytta.

Kapitlet avslutas med att jag överskådligt renodlar skrivundervisningens didaktiska hinder och möjligheter så som de uppmärksammats genom min undersökning. Dessa hinder och möjligheter utgörs av, enligt min mening, ett antal centrala ämnesdidaktiska dilemman, som utmärker den undervisning jag följt genom undersökningen, och kanske även dagens undervisning. I det avslutande kapitlet diskuterar jag hur dessa dilemman ämnesdidaktiska dilemman kan hanteras.

Sonja – skrivande som aktivt textarbete

Sonja har varit en mycket aktiv skribent under hela sin skoltid. Sommaren innan gymnasiet deltog hon i en skrivarkurs och tidigare var hon medlem i en skrivarklubb där deltagarna läste och diskuterade varandras texter. Hon har både bokstavligt och bildligt vuxit upp med ”litterär amning” (Björk/Liberg 1996:11). När klassen skriver om *Myt och saga* berättar hon i sin uppsats vad sagorna haft för betydelse för henne:

Min mamma började läsa högt för mig redan när jag var ett och ett halvt år gammal. Det var av två skäl. Först och främst för att hon är övertygad om att sagor är lika viktigt för ett barn som mat och sömn. Sagor stimulerar barnets fantasi och alla upprepningar, de bestämda mönstren, ger barnet en känsla av trygghet. Det andra skälet till att läsa sagor var att hindra mig från att måla på väggarna medan mamma tog hand om min lillasyster. Varje dag när min lillasyster amrades, sov middag och vid läggdags, fick jag höra en saga. Ibland berättades den muntligt men för det mesta läste mamma högt ur en bok.²⁹²

Sonjas strategi för skrivandet är att hon förbereder sig noga genom att prata med sina föräldrar eller något äldre syskon. Om hon får ta hem

²⁹¹ Alla deltagare i gruppen bidrar med åsikter, även om vissa personer ibland dominerar. I musikklassens fokusgrupp dominerar Håkan och Sonja och i NV-klassens grupp, Adam och Anina. I musikklassen delar de varandras åsikter. I NV-klassen uttrycker Ånsi ofta en motsatt åsikt gentemot de andra i gruppen.

²⁹² Sonjas uppsats: *Mina sagor*.

uppgiften så läser hon den färdiga texten högt för sin mamma som sedan samtalar med henne om eventuella ändringar eller ger förslag på bearbetningar. Hon beskriver sitt arbetssätt vid det tillfälle de ska skriva om *Livskriser*:

Inför den här texten som handlade om tonåren diskuterade jag med kompisar, föräldrar och syskon, jag såg på ungdomsprogram och letade efter medicinska rön rörande tonåren.²⁹³

Hon förstår att hon måste ha grundlig kunskap om det område man ska skriva om och att man måste förhålla sig på ett professionellt sätt till ämnet:

Sakprosa i allmänhet och uppsatser i synnerhet är de värsta texttyperna tycker jag eftersom de är så krävande rent prestationsmässigt. Man ska följa ett system och helst få en vettig slutsats. Att de kräver mer faktainsamlande än vanliga prosatexter är något jag upplever som ett hinder.²⁹⁴

De flesta av uppgifterna under årskurs två är som hon säger ”rutinmässigt utförda och ganska intetsägande”.²⁹⁵ Att argumentera för en ståndpunkt när det handlar om litterära analyser är dock en utmaning för Sonja. Det finns enligt henne en osäkerhet i att ha egna åsikter och att argumentera för dem och samtidigt veta om man har rätt enligt lärarens uppfattning. Trots att hon uttrycker att det är svårt med litterära analyser får hon det högsta betyget i allt hon gör inom svenskämnet.

Om skrivundervisningen säger hon att hon vill lära sig utveckla språket och skaffa sig en personlig stil. Hon menar att mallar och instruktioner blir som formler vilket inte ger personlig språkutveckling. Skrivundervisningen borde fokusera mer på det språkliga uttrycket:

Jag tycker det borde läggas större vikt på utformningen av språkbruket än det görs idag. Det borde vara viktigare att kunna använda språket på ett mer personligt vis än att följa en färdigtryckt mall.²⁹⁶

Sonja föreslår ett aktivt språkarbete i stället för att göra uppgifter som syftar till att skriva ihop ett redan färdigt innehåll. Enligt min tolkning

²⁹³ HMuS14 Sonja 19/4-01 (se även kap. 5).

²⁹⁴ HMuS14 Sonja 19/4-01.

²⁹⁵ HMuS14 Sonja 23/4-02.

²⁹⁶ HMuS 14 Sonja 23/4-02.

menar hon att rapportskrivande och analyser av litteratur inte hjälper en person att utveckla sitt språk eller sin stil. För Sonjas del fungerar uppgifterna till litteraturanalyserna som frågeformulär, där innehållet redan på förhand är givet. Instruktionerna till rapportskrivandet blir också, enligt Sonja, som en mall som måste följas, något hon motsätter sig. Att enbart sätta innehållet i fokus och inte få arbeta med språket och stilen gör att det personliga språket blir underordnat. Uppgifterna blir till en lång räkka av textprodukter som ska klaras av:

Jag anser att kursen kan utvecklas till att innehålla mindre analysövningar, mer instuderande av litteratur samt mindre fokus på rapportskrivande. Något jag åtminstone skulle ha uppskattat hade varit mer skönlitterärt skrivande där elevens uttryck och språkliga utveckling hade stått i fokus. Språket hålls inte levande genom att enbart stimulera det akademiska skrivsättet.²⁹⁷

Ett språkligt analytiskt arbete med litterära texter skulle kunna tjäna som modell för hennes eget skrivande anser hon.

Hon tycker inte lärarna har ställt några större krav på henne. I stället har hon funderat ut vad lärarna vill ha och försökt göra som de säger. Det har producerats ett antal texter som hon knappt fått någon kritik på. Om lärarens bedömning säger hon:

Jag tar inte så hårt på vad det är dom säger så länge man skriver väl, då kommer man undan med det. Det är ingen som ställer några krav på mig att jag ska utveckla en egen stil utan man skriver som man ska, så är det bra med det. Jag känner inte direkt nåt förtroende för lärarna som kritiker.²⁹⁸

Enligt hennes uppfattning är skolskrivandet till för uppgiftslösning och bedömning, vilket hon anser vara meningslöst. Om nationella provet säger hon:

Nationella provet tycker jag är det mest onödiga som kursen erbjuder. Det är en ren uppvisningsuppgift vars värde jag har svårt att se.²⁹⁹

Sonjas syn på hur skrivundervisningen skulle kunna se ut är att det är viktigt att man som elev får arbeta aktivt med språk och text. Ett språkarbete innebär att kunna hitta sin egen stil och få ett levande personligt språk. Det framgår i intervjuer och loggbokstexter är att Sonja ser

²⁹⁷ HMuS14 Sonja 27/1-03.

²⁹⁸ I:2 Sonja 17/2-02.

²⁹⁹ HMuS14 Sonja 27/1-03.

utveckling av skrivande som ökad text – och genremedvetenhet. Skrivundervisning innebär inte att låta elever skriva text efter text enbart för att bli bedömda utan det viktiga för att utveckling ska ske, är att få prova olika sätt att uttrycka sig och få samtala om det man gör. Om svenskundervisningen i stort säger hon:

Jag tycker inte det har funnits några direkta höjdpunkter i svenskundervisningen inte heller några lågvattenmärken. Somliga uppgifter har roat mig en aning men de flesta har bara varit rutinarbeten.³⁰⁰

Skrivundervisningen har under gymnasiets två och ett halvt år, för henne inneburit att skriva texter som till slut blir till rutinmässiga arbetsuppgifter.

Övning, experiment och bearbetning av text

Ett faktum är att alla elever med få undantag någon gång nämner att de vill öva och experimentera mer när det gäller skrivande. Som exempel först ett uttalande från musikklassens fokusgrupp:

Håkan: Man vågar inte prova nytt, för varje gång är det på blodigt allvar... Då tar man sitt säkra kort. Det borde vara mer övningar, det borde vara lite skrivande som övning på varje lektion, i stället är det allvar varje gång. Tänk om det var så att varje gång man spelar cello så skulle man få betyg. Det skulle vara outhärdligt, då skulle man aldrig utvecklas.³⁰¹

I NV-klassens fokusgrupp säger Arvid:

Vi skriver en text, får den värderad, får aldrig göra om. Vi skriver ju inte om samma sak två gånger och förbättrar någonting.³⁰²

Av intervjuer och loggbokstexter har jag kunnat utläsa att det råder brist på övningssituationer i båda klasserna. Eleverna från musikklassen gör en jämförelse med musikämnena eftersom övning på instrument och övning till konserter och andra framträdanden är betydelsefulla aktiviteter i deras liv. De vet att vägen till en god prestation går via hård träning och ett idogt övande. Eleverna i NV-klassen menar att det hade varit bra om de kunde ha fått bearbeta och skriva om sina texter.

³⁰⁰ HMuS14 Sonja 27/1-03.

³⁰¹ FG:MuS 3/2-03 inlaga Håkan.

³⁰² FG:NV 11/2-03 inlaga Arvid.

Eleverna vill också experimentera med språket och pröva olika stilar och skrivsätt. NV-klassens fokusgrupp säger under ett långt samtal om stil att de aldrig fått lära använda olika stilgrepp och att de aldrig diskuterar varför man använder vissa stilar i olika sammanhang. De hävdar att de fått skriva en mängd texter men egentligen aldrig lärt sig:

Adam: Vi har inte fått använda olika stilgrepp

Anina: Vi har inte fått använda språket på ett konstnärligt sätt heller.

[--]

Ansi: Men de texterna hon plockar fram, de hon läser upp, de har ju ofta konstnärliga uttrycksmedel i sig. För de som har skrivit dem har lätt för det. De får med det automatiskt.

Anina: Men vi diskuterar det ju aldrig.

Adam: Inte själva stilgreppen, det gör vi inte.

Arvid: Det är väl nåt jag saknat också... att vi aldrig har fått LÄRA oss att skriva en argumenterande text utan det har varit, ”skriv en argumenterande text, så bedömer jag!”. Jag hade gärna fått se någon slags genomgång.

[--]

Anina: [...] Vi har fått skriva, men inte lärt oss.

Arvid: Vi diskuterar aldrig stil, det har jag saknat. Vi har aldrig fått lära oss det. Hon har en klar mall i sitt huvud. Hon skapar en klass med människor som skriver som uppsatser som hon vill ha dom, då kunde hon ju ha sagt det från början och sagt; så här vill jag och visat den klara, färdiga prototypen som finns där någonstans.

Anina: Ibland får vi ju mallar och förebilder... nån gång har vi fått en mall på en MVG text, men då tycker man att den suger.

Suzanne: Hur kan man göra då?

Anina: Variera kursen, prata om texten, inte bara vad som står utan vad det är för stil och språk och vad det är som gör texten.³⁰³

Musikklassens grupp säger något liknande:

Sonja: Det är för mycket stoff, man hinner aldrig fördjupa.

Håkan: Det är för få övningar. Allt är ett test. Man får aldrig jämföra egna texter med andras, egna läsoplevelser med andras, äldre texter med nyare.

Sonja: Olika stilar. Viktigt att pröva olika stilar så att språket utvecklas.

Håkan: Man använder sitt eget redan färdiga språk. Det blir mycket så att man använder det språk man redan känner till.³⁰⁴

Att eleverna ser vikten av att pröva olika stilar och att experimentera med språket och utveckla något nytt, i motsättning till använda sig av det språk man redan känner till, är något som framträder tydligt. Flera elever

³⁰³ FG:NV 11/2-03.

³⁰⁴ FG:MuS 3/2 -03.

betonar att de inte utvecklas och utmanas under tiden med svenskämnet. De har svårt att se vad de i realiteten lär sig.

Det förefaller finnas ett behov av att få kunskap om språk och text och utveckla ett metaperspektiv samtidigt som det är viktigt att öva och göra jämförelser mellan olika texter och därigenom utveckla språklig och genre/stilmässig medvetenhet.

Möjlighet att misslyckas

De är också viktigt att ha möjlighet att misslyckas. Skrivandet är inte och borde inte vara något absolut, utan något föränderligt och processuellt menar flera av eleverna. För att kunna utvecklas måste man enligt Håkan, ha en vilja att försöka, träna och ha möjlighet att göra fel. Misslyckandet är en del av den lärande processen. I svenskan fungerar det inte så enligt hans mening. Inom svenskämnet ges en instruktion och eleven förväntas följa instruktionen, skriva texten och bli bedömd direkt. Att misslyckas i uppsatsskrivning innebär med andra ord ett dåligt betyg eller en oro för ett dåligt betyg. Enligt Håkan och flera av de andra eleverna borde miss-tag som gjorts i skrivandet vara exempel på feltyper och istället utgöra en källa till diskussion och jämförelse. Även Adam i NV-klassens fokusgrupp uttrycker en önskan om att kunna få lära sig av sina fel genom att lyfta dem till ett gemensamt samtalsämne i klassen.³⁰⁵ Varje misslyckande och varje s.k. brist görs till ett individuellt problem i stället för att utgöra en kollektiv möjlighet till lärande (jfr. Krogh 2000).

Eleverna önskar också högre i tak som Adam i citatet nedan uttrycker, både när det gäller textnormer och kulturella normer. NV-klassens fokusgrupp betonar också under samtalets gång vikten av att utveckla sitt eget språk och ha en diskussion i klassrummet om textnormer och alternativa lösningar. Adam och Arvid säger :

Arvid: Jag tror inte vi haft utrymme att utveckla en egen stil.

Adam: Läraren borde ha högre i tak när det gäller stilar.³⁰⁶

Musikklassens fokusgrupp menar:

Håkan: [Vi] fick en lapp med analyskriterier Vi gick inte ens igenom...

Sonja: En mall ger bara stelt och instrumentellt skrivande.

Håkan: En riktig recension ser inte ut så. Vad lärde jag mig av det? Vi gick ju

³⁰⁵ FG NV 11/2-03.

³⁰⁶ FG NV 11/2-03.

inte vidare... Det är för lätt. Jag skrev i stället vad jag själv hade velat lyssna på.³⁰⁷

De menar att läraren har en mall som utgår från hans eller hennes egen norm och föreställning om vad som är viktigt och att de måste följa lärarens instruktioner för att det ska duga. I samband med en diskussionsdel som handlar om nationella provet säger NV-gruppen:

Anina: Jag försökte följa en mall.

Adam: Jag gjorde mitt eget fick dåligt betyg.

Arvid: Har ingen aning, skrev som vanligt lite halvkasst så där...

Adam: Jag har haft ett språk som jag fått undertrycka....

Sonja säger om analysmallar och instruktioner att:

Meningen är att de ska vara tankestöttor, men det blir som [fasta] mallar när man inte pratar om det.³⁰⁸

I stället förordar de en undervisning där det finns en diskussion om texten de ska skriva. Håkan föreslår att de skulle kunna jämföra sina texter med autentiska texter. Autentiska texter kan också tjäna som modeller enligt Håkan.

NV-klassens grupp menar att lärarens både kulturella och språkliga normer styr. De för en diskussion om att lärarens norm för argumenterande texter grundar sig på tidningarnas ledarspalter:

Anina: Hon kritiserar ofta tidningarnas språk, och det verkar som om hennes mall inte stämmer överens med tidningarnas.

Anina: Hennes mall är strängare.

Adam: Jag tror att hon efterträvar ett mindre folkligt språk än vad som kan finnas i tidningarna ibland. Hon vill ha det klara och argumenterande ledarsidespråket. Hon vill inte ha en artikel om ”Robinson” liksom.

De uppfattar att läraren anser att det inte är tillräckligt finkulturellt eller språkligt högstående att välja en artikel om dokusåpan ”Robinson” som underlag för en argumenterande text. Anina betonar också i samtalet att det är negativt att läraren kommenterar åsikter som uttrycks i texterna (kap.7). Det är alltså inte enbart språkliga normer i skrivandet som eleverna uppfattar som krav, utan även kulturella och kanske även ideologiska.

³⁰⁷ FGMuS 3/2-03.

³⁰⁸ FG MuS 3/2-03.

Eleverna förordar således diskussionen som jämför och de pekar på vikten av olikheter och mångfald när det gäller språk och kultur. Skrivundervisningen ska ge dem möjlighet att kunna välja mellan olika kulturella och språkliga yttringar, inte reproducera normer och värderingar.

Eleverna i båda klasserna antyder vid flera tillfällen att läraren inte undervisar eller lär ut det som krävs i uppgifterna, utan sätter betyg på det som de förväntas kunna utan undervisning. Rebecka menar tidigare i en intervju, att läraren förväntar sig att eleverna vet vad en essä är trots att de aldrig fått reda på vad som gör en text till en essä:

Det är mycket sådär att lärare förutsätter väldigt mycket att man kan saker å så där innan, och det gör dom hela tiden. Så man lär sig aldrig det man aldrig har lärt sig utan de förutsätter det hela tiden. För jag menar jag kan inte riktigt peka ut skillnaden mellan att skriva faktatext och en rapport och absolut inte en essä det har jag ingen aning om vad det är, jag kan inte peka ut skillnaderna, och hur man skriver en rapport det har vi säkert gått igenom, men det har i så fall gått mig förbi; det vet jag ingenting om.³⁰⁹

Nadja i samma klass skriver följande:

Det känns ibland som om man förväntas känna till olika saker inom skriftspråket, som man aldrig har hört talas om. [...] mycket bygger hela tiden på det man redan innan kunde och jag undrar ibland hur man ska förväntas utvecklas när man bara ska utgå från sig själv. Kanske saknas tid [att lära] för att man måste göra uppgifter hela tiden.³¹⁰

Nadjas uppfattning om text och skrivande grundar sig på det hon är förtrogen med och inte på det hon *inte* känner till. En tankeväckande aspekt i Nadjas resonemang är att hon menar att alla uppgifter som ska betas av, är ett hinder i lärandet, något som stöder både Håkan, Sonjas, Arvids och Aninas resonemang.

Kreativt skrivande?

Flera av eleverna talar om skrivande som en kreativ process och ett konstnärligt skapande och understryker betydelsen av det skönlitterära skrivandet. Ante t.ex. som upplevt gymnasiet som kallt och negativt säger efter avslutad kurs att:

Höjdpunkten är nog fortfarande det allra första arbetet i ettan då vi fick

³⁰⁹ I:2MuS Rebecka 17/12-02.

³¹⁰ HMuS7 Nadja 27/1-03.

skriva en novell.³¹¹

Han upplevde också tillfället av diktskrivande som en positiv situation där han fick möjlighet att leka med diktens formspråk och ta ut svängarna.

Anna i NV-klassen säger:

I skrivundervisningen har jag saknat den skönlitterära skrivningen, den har vi hoppat över helt känns det som.³¹²

Många elever i musikklassen uttrycker också en önskan om mer skönlitterärt skrivande men för in en ytterligare aspekt på kreativitet. Eva skriver i sin loggbok:

Jag skulle vilja ha friare undervisning mer effektiv, kanske efter sin egen fantasi, mer kreativt helt enkelt. Kanske för oss musikare att vi kunde koppla svenskan mer till musiken utefter oss som individer. Jag menar inte den typen av samarbete som vi haft när vi sjungit Bellmansånger på svenskan. Jag menar att jag själv som individ kan använda mitt skrivande genom att skriva om mitt musicerande och utvecklas genom att skriva självbiografiskt, noveller, dikter. Jag vill skriva när jag känner att nåt vill ut, detta som vill ut har ju ofta att göra med musik eftersom jag håller på med det. Det bästa jag har skrivit har varit väldigt personligt och emotionellt. Jag tycker skrivande är en konstform – det är alltid en form av skapande, det vore ju kul om man kunde känna så på Sv-lektionerna.³¹³

Det tycks som att Eva anser att det kreativa kommer både från en känsla och en kunskap en människa besitter och att både kunskapen och känslan är drivkrafter till att vilja uttrycka sig. Anledningen till att vilja skriva utgår enligt Evas sätt att beskriva det från de områden som engagerar och som ligger nära. För Eva innebär det kreativa och känsloliktade mer än ett intresse för att lära sig något om visdiktare och som kan tillfredsställas genom att sjunga Bellmansånger på svensklektionerna. Denna aktivitet fungerar mer som en form av traditionell yrkesspecifik svenskundervisning (jfr. ”bagarsvenska” Malmgren 1999:108). Enligt Eva ska i stället lärarens vetskap om elevens intresse och engagemang i musik och de estetiska ämnena, fungera som bakgrund eller förståelse för elevernas vilja och behov. Det saknas i svenskämnet, enligt Eva.

³¹¹ HNV2 Ante 13/1-03.

³¹² HNV11 Anna 13/1-03.

³¹³ HMuS 28 Eva 27/1-03.

När Eva är solist vid musikklassens stora konserter och framträdanden, har hon dagar och förmodligen år av övning och lärande bakom sig men har även utvecklat en kreativ ansats och ett personligt uttryck. Både intellektuellt och emotionellt har hon upplevt vad som krävs för skapa kultur och uttrycka sig estetiskt. I citatet ovan försöker hon analysera vad svenskämnet kan bidra med för hennes del och kopplar ihop det med hur de gör inom musikämnena. Hon funderar på hur det estetiska förhållningssättet kan appliceras på svenskämnet. Kreativitet och skapande tycks inte för Eva enbart innebära att göra, utan även att tänka och att förhålla sig.

Inom de estetiska ämnena utvecklas i motsats till svenskämnet, en kunskaps- och kultursyn som innebär att eleverna agerar som kulturskapare och kulturbyggare, snarare än enbart som kulturkonsumenter eller mottagare av en reproducerad kultursyn. Att enbart skriva texter som lösning av en uppgift kan upplevas som otilfredsställande och ickekreativt för en musikelev som upplever ett helt annorlunda förhållningssätt i musikämnena. Musikämnena kan sannolikt ur deras perspektiv representera en syn på lärande som upplevs meningsfullt och utvecklande medan lärande inom andra ämnen som är mer uppgiftsorienterade, kan upplevas instrumentellt, formaliserat och tvingande.

Litteraturanalysernas kreativa potential

NV-klassens och musikklassens elever anser att analyser av skönlitteratur både kan vara en intellektuell utmaning och en kreativ handling. Musikklassens elever menar att litteraturanalyserna bidrar till tankeverksamhet vilket i sin tur bidrar till personlig och kulturell utveckling.

Micke säger:

Det är kul med diktanalyser för då får man verkligen sätta sig in i dikterna och det är bra. Man utvecklar sig själv som person när man får tänka och få syn på författarens tankar.³¹⁴

Viktor i samma klass menar:

Det bästa med [analys]skrivandet är att man ibland nästan kan diskutera med sig själv på pappret vilket jag har kommit underfund med på senare år.³¹⁵

³¹⁴ HMuS9 Micke 4/10-01.

³¹⁵ HMuS10 Viktor 27/1-03.

Lena tycker på samma sätt:

[analys]skrivandet har väckt tankar och jag tror man lär sig mest på att fundera över frågor. Det kändes ganska lätt att börja skriva analyseringen eftersom dikter väcker mycket funderingar och tankar. Jag upplevde att jag skrev analysen för min egen skull eftersom denna gjorde att jag började fundera över intressanta frågor. Jag är tacksam över att vi får syssla med sådant i skolan eftersom jag inte skulle kommit på tanken att hålla på med sådant hemma.³¹⁶

Här beskriver Lena hur skolan erbjuder en kunskapssituation som utvecklar och utmanar henne. NV-klassen uppskattar det skapande momentet när läraren gör bokredovisningen lite rolig, som t.ex. i uppgiften att redovisa *Röde Orm* som en castinglista eller när de får välja skrivsätt för sin redovisning av böckerna om utanförskap och mobbing. Det förefaller finnas en tankens frihet under styrning som upplevs lockande. Anna säger efter halva årskurs ett att:

Senaste uppgiften [*Hon går genom tavlan*] kändes ny och rolig. Skrivandet i svenskan har hittills varit rolig men jag skulle vilja skriva fler noveller och fiktiva berättelser. Att skriva utredande känns svårare.³¹⁷

Bokredovisningarna och litteraturanalyserna ger eleverna möjlighet att förhålla sig till ett område som ligger utanför dem själva men som de genom receptionen av romanen, dikten eller novellen kan förhålla sig både personligt och självständigt till. Litteraturen, både som ett stycke text i en viss genre och som förmedlad känsla, erfarenhet eller kunskap skapar nödvändigt motstånd. Här kanske man också kan tala med begreppen *regression* och *progression* (Ziehe 1989).³¹⁸ Eleverna tar till sig ett innehåll i texten som upplevs igenkänningsbart och tilltalande samtidigt som de analysuppgifter som ges talar till elevens behov av utmaning och utveckling av det igenkänningsbara och trygga.

Eleverna behöver inte heller ordna med allt själva. Ämnet och föremålet för skrivandet är givet och det kreativa i uppgiften blir att självständigt förhålla sig till innehållet och textskapandet. En intressant, ut-

³¹⁶ HMuS 5 Lena 4/10-01.

³¹⁷ HNV11 Anna 27/2-01.

³¹⁸ Se även kapitel 5.

manande fråga från läraren kan också fungera som igångsättare för elevens kreativa ansats.

Det finns också en naturlig kommunikativ potential i bokredovisningarna och litteraturanalyserna. Lena och Viktor antyder att analyserna blir ett sätt att tänka och samtala med sig själv. Att skriva bokredovisningar och göra analysuppgifter kan också skapa en känsla av att finnas i intern dialog med en annan person (text), som t.ex. Viktor antyder (jfr Bommarco 2006:209).

NV-klassens muntliga samtal om den litteratur de läst som hemläxa, kan också kopplas ihop med skrivandet, även om samtalen inte kommer efter skrivandet, utan före. Dessa samtal beskrivs som en stimulans inför skrivandet av flera av eleverna i NV-klassen. Samtalen fungerar som kommunikation om texten och kan utgöra underlag för det som senare skrivs.

Eleverna har på olika sätt betonat samtalets och diskussionens roll framför allt när det gäller läsning. Ragnar visar i följande porträtt att även samtalet om den egna texten har betydelse.

Ragnar – skrivande genom samtal och samarbete

Ragnar skriver med hela kroppen. Han ligger ner över bänken, sliter sig i håret, arbetar intensivt, frågar mycket, stönar och pratar lite för sig själv. Han arbetar oavbrutet.³¹⁹

Ragnar har en intensitet och frenesi i det mesta han gör. Han säger att han tänker väldigt mycket och gärna följer sina tankar och idéer. Han låter sig inte påverkas av någon. Har han fått en idé måste han genomföra den, vilket också gäller skrivandet i skolan. Allt som engagerar honom går han in för, oberoende av andra och helt efter eget huvud.

Ragnar måste hitta ett djupt engagemang i det han gör annars blir det inte intressant. I årskurs 1 finns några skrivuppgifter som intresserar honom, särskilt den uppgift som ges inom tema *Livskriser*. Då skriver han under rubriken ”Våga vara annorlunda”:³²⁰

Jag valde det därför att jag tyckte det var det mest spännande och det som var mest aktuellt för mig själv.³²¹

³¹⁹ Observation i MUS1 14/12-00.

³²⁰ Ämnesrubriker *Livskriser* Vt-2001 (kapitel 5).

³²¹ HMuS8 Ragnar 19/4-01.

Han beskriver skrivandet i årskurs ett som viktigt och lärorikt, och tycker att delar av litteraturundervisningen under årskurs två är intressant. Men han menar att litteraturanalyser och analys av andra texter bara är att gå halva vägen. Det viktigaste med litteraturanalyser är att lära sig något för det egna skrivandet. Detta förhållningssätt finner han inte i svenskämnet.

Hans fritidsskrivande uppvisar en lista av fantasifullt skapande: Han skriver en fortsättning på en folkvisa som han ska framföra därför att han tycker originaltexten är lite för kort. Vid ett tillfälle hittar han en dikt på ett löst papper i en diktsamling av Fröding som han köpt på ett antikvariat. Då fortsätter han skriva även på den dikten i en slags dialog med den okände författaren. Tillsammans med några kamrater skriver han en pjäs som de senare framför.

En av hans största skriftliga prestationer under skoltiden sker vid det tillfälle då klassen genomför konsertprojektet. Då skriver han manus till sin roll som konferencier och planerar framförandet tillsammans med två kamrater. Han talar och spexar mellan musikstyckena under en drygt två timmar lång konsert och har lagt upp sitt manus som en ”stå-upp-show” med skämt och förberedda improvisationer med de två kamraterna som s.k. sidekickar.³²²

Ragnar skriver också dagbok under två år dels för att kunna minnas sitt omvälvande liv, dels för att skriva av sig sina problem och funderingar. I årskurs tre säger han att han tycker svenskkurserna har innehållit för lite.

Nja, jag har inte lärt mig så mycket i Svenska B, framför allt inte när det gäller skrivande. Det vi gjort kunde nog utan problem ha koncentrerats till en 50 poängs kurs, men Svenska A var rolig för övrigt. Ingenting har nog påverkat mig märkbart.³²³

Ragnar, som under årskurs tre börjar kursen i *Skapande svenska* inom det individuella valet,³²⁴ upptäcker hur spännande det är att tala om sina och andras texter och med kamraters hjälp bearbeta och omformulera texten.

³²² Observation konsert november 2002 samt I:2 Ragnar 17/10-02.

³²³ HMuS8 Ragnar 27/1-03.

³²⁴ *Skapande svenska* motsvarar den nationella kursen Litterär gestaltning 50 p ges som kurs inom ramen för det individuella valet i årskurs tre på G-skolan. En liknande kurs ges också på B-skolan. I NV-klassen är det två elever som väljer den, i musikklassen en.

Redan under årskurs två har han uttryckt att det ideala för betygsättning vore att läraren och eleven hade ett samtal om texten:

Kanske skulle det vara en bra idé om läraren och eleven kunde bedöma en text tillsammans. Man får säga vad man vill men man måste kunna motivera det. Eleven får börja säga sin mening så att den inte påverkas av vad läraren säger. Och det här gäller bara om läraren anser att eleven är godkänd, för det är en förutsättning för bedömning av texten tillsammans med eleven. På det här sättet får man [läraren] också en inblick i elevens självbild, som också kan vara nödvändigt för att eleven ska utvecklas.³²⁵

Ragnar menar att dialogen kan ge läraren bättre kontroll på hur eleven uppfattar hans läsning och genom det få en förståelse för hur han bäst kan stötta eleven.

Om skrivarkursen säger han ”Jag valde *Skapande svenska* just för att jag tyckte att vi fick skriva så lite i Svenska B och mest prata och analysera vad andra [författare] skrivit och så”.³²⁶

En sammanfattning av Ragnars syn på skrivande visar att han vill tala om sitt skrivande och utvecklas genom samtal. I sitt privata skrivande arbetar han gärna tillsammans med andra. I *Skapande svenska* upptäcker han att responsgivande i grupp utvecklar de egna texterna samtidigt som det autentiska arbetet kring de andra texterna som skrivs på fritiden också uppstår i dialog.

Ragnar har under sin tidigare skoltid varit ensamvarg. Under gymnasietiden har dock samarbete varit en viktig grundsten i framför allt karaktärsämnen, något som han upplever som mycket positivt. I och med estetiska programmets sociala aktiviteter, som t.ex. körsång, ensemblespel, smågruppsdiskussioner om musik och otaliga konserter, upptäcker Ragnar att samarbete är nödvändigt och viktigt för den egna självkänslan, för den egna utvecklingen och för det som gruppen kan skapa tillsammans. Kunskapsutveckling sammanfaller med alltså erfarenhetsutveckling rent allmänt. Skrivandet utvecklas mest utanför svenskämnet, i de sociala undervisningssammanhang som de estetiska musikämnena ordnat eller som kursen *Skapande svenska* erbjuder honom.

Genom egen försorg och genom kursen *Skapande svenska* upptäcker han hur samtalet om egna och andra kamraters texter kan utveckla hans egna texter. Han upptäcker att mottagaren är en viktig medspelare i

³²⁵ HMuS8 Ragnar 23/4-02.

³²⁶ HMuS8 Ragnar 24/9-02.

skrivakten och ser att en text kan betraktas ur flera synvinklar än enbart genom en helhetsbedömning av en första genomläsning.

Önskan om samtal

Eleverna vill gärna ha samtal och dialog kring egna texter, men det är sällan detta sker. Musikklassen har ändå ett tillfälle där läraren tar sig tid att samtala med varje elev, något som upplevs enhälligt positivt.³²⁷ Eleverna betonar att det positiva med textsamtalet är att det blir tydligt för dem vad läraren menar med sina kommentarer. Läraren kan peka i texten och förklara och eleverna själva kan fråga om de inte förstår. En annan positiv bieffekt nämns av en elev; hennes rädsla för läraren blev mindre. Hon fick en personlig kontakt och såg honom på ett annat sätt när de var på tu man hand.

De elever som nämner samtal med läraren som ett meningsfullt sätt att bedöma och värdera texter, menar också att de inser att det är praktiskt omöjligt att genomföra vid alla skrivtillfällen. De säger att läraren har alldeles för lite tid och att det skulle vara för jobbigt för honom eller henne. Men det individuella samtalet om de skrivna texterna är ändå önskvärt.

Responsamtal

Få elever tar upp elevresponsamtalet som metod för lärande och skriftspråklig utveckling. Ragnar nämner det dock eftersom han själv har erfarenhet av responsamtal i kursen *Skapande svenska* där det praktiseras. Sonja har också antytt att det är viktigt att läsa andras texter eftersom hon använt denna responsmetod i den skrivarkurs hon deltog innan gymnasiet. Elevrespons på kamrattexter existerar inte i organiserad form i någon av klasserna under gymnasietiden. Däremot tar några upp att det vore roligt om andra än läraren tog del av deras texter.

I NV-klassen läser läraren upp ett par föredömliga elevtexter efter varje skrivaktivitet. Uppläsningssituationen uppskattas av eleverna. De blir motiverade och sporrade av att det finns en möjlighet att bli uppläst.

³²⁷ Göran, läraren i musikklassen har ett individuellt bedömnings eller värderingssamtal efter en skrivaktivitet, där han förklarar för eleverna hur de ska göra för att förbättra sig och informerar dem om kommande skrivaktiviteter och vad som förväntas av dem.

Men uppläsningen är uppläsning, inget annat. Det ingår inte att andra än läraren ska kommentera eller ha åsikter på det skrivna.

Flera nämner det spontana responsamtal som sker utanför lektionstid. Några använder klasskamrater eller syskon, föräldrar eller vänner som läsare och samtalspartner. Moira säger:

Jag har lärt mig mer av mamma och pappa det här året än av svenskundervisningen. Mamma och jag har pratat mycket om när man ska använda ett visst språk. Även hur man formulerar sig lättförståeligt.³²⁸

Moira är inte ensam. Det är påfallande många av eleverna som berättar att deras föräldrar, särskilt mamman, hjälper till med läsning, kommentarer eller idéer. Flertalet av föräldrarna till musikklassens och NV-klassens elever är välutbildade och kan ge sina barn stöd och hjälp i skrivandet. Anina har i motsats till de andra sagt att hon tror att hon är ensam i sin klass om att ha föräldrar som inte kan hjälpa till eftersom de varken har språk eller utbildning för den typ av skrivande som efterfrågas i naturvetenskapsklassen.³²⁹

Gemensamt samtal i klass

Sonja pekar på en annan typ av samtal: seminariet.³³⁰ Hon menar att det borde finnas en samtalsform i skolan där alla kan få delta på lika villkor och där intressanta frågor om text, språk och litteratur kan få dryftas. Göran, läraren i musikklassen, har provat seminarieformen vid ett par tillfällen när det gäller litteratursamtal, men Sonja menar att det kan utvecklas till att handla om språk- och textanalys också.

Naturvetarklassens fokusgrupp efterlyser samtal om olika stilar, att prata om texten och explicitgöra språkliga och textuella mönster.³³¹ De vill ha mer av diskussion inte bara information om vad som är rätt eller fel och vad som ska göras. Framför allt önskar många att diskutera. Med diskussion menar de att olika åsikter kan få komma till tals och fler röster höras.

Musikklassens fokusgrupp tar också upp detta. Ragnar säger t.ex:

Genomgångar är till för proven inte för att vi ska samtala eller diskutera. Då

³²⁸ HMuS 24 Moira 27/1-03.

³²⁹ I:1NV Anina maj 2001.

³³⁰ FGMuS 3/2-03 inlägga Sonja.

³³¹ FG NV 11/2-03.

[vid genomgångar] förloras innehållet eftersom man blir testad på tekniken.
332

Sonja säger att det skulle vara intressant om klassens texter användes till något som t.ex. föremål för analys eller diskussion.³³³ Det tycks som om den intellektuella stimulans och utmaning de efterfrågar och som kan förekomma i diskussioner handlar om att få kunskap i vad skrivande innebär, hur texter kommer till och vad som skiljer texter från varandra på olika nivåer.

Adam – skrivandets funktion och nytta

För Adam är skrivande en utmaning. Han ser språket och skrivande som ett verktyg för att kunna formulera sig kring intellektuella frågor och som funktionellt för olika sammanhang i sitt samtida och framtida liv. Han ser även språkutveckling som en del av sin personliga utveckling.

På fritiden läser han ganska avancerad skönlitteratur och facklitteratur. Han intresserar sig för samhällsfrågor och politik och under gymnasietiden är han mycket aktiv i elevrådet. Adam vill gärna ha en intellektuell, kulturell och politisk framtoning. Han vill vara originell och ”sticka ut lite”. Ett exempel är redan i årskurs ett när klassen ska skriva och rekommendera en bok för en mottagare i en fiktiv situation. Då väljer Adam att fråga lärarens förslag om att skriva till föräldrar eller vänner och skriver i stället och rekommenderar *Hon går genom tavlan och ut ur bilden* (Nilsson 1996) för BRIS:³³⁴

den var ganska formell (tycker jag), bra anpassad till den påhittade läsaren. Jag valde att skriva till BRIS, ett alternativ som inte fanns i förslaget, för att jag inte kände någon större lust inför de andra alternativen och för att jag ville sticka ut lite.³³⁵

Adam beskriver att han snabbt lärt sig vad läraren är ute efter och vilka koder som gäller, men är inte alltid nöjd med vad han får vara med om. Han gör ändå de uppgifter läraren ger och ställer alltid upp för att få betyg. Mest positiv är han till de texter de får skriva till skönlitteraturen,

³³² FG Mus 3/2-03 inlaga Ragnar.

³³³ FG MuS 3/2-03 inlaga Sonja.

³³⁴ BRIS; (Barnens rätt i samhället), ideell organisation för samtalshjälp och stöd till barn och unga.

³³⁵ HNV16 27/2-01.

eftersom han tycker om att få tänka till litteratur. Han beskriver det som att ”uppgifterna får honom att läsa mellan raderna” och det stimulerar honom och känns meningsfullt.³³⁶ Men han tycker dock att analysuppgifter tränar tänkandet och hjärnan mer än språket.

Uppsatser med formella regler som skrivs på allmänna ämnen, t.ex. av nationella provets karaktär, tycker han inte om. Han anser att de dels leder till ett flummande.³³⁷ Dels har uppsatserna ingen egentlig funktion de är enbart till för att läraren ska kunna bedöma språket och det formella (kap. 5). Skrivandet måste således enligt Adam ha en funktion, antingen som ett redskap för att tänka eller som ett medel för att informera en mottagare eller presentera ett projekt. Mot slutet av gymnasietiden i samband med projektarbetet säger han:

Projektarbetet har en mening, det ger en smak av arbetslivet. Skrivande ska ha en funktion ... Man skulle jobba mer i projekt.³³⁸

I detta sammanhang talar han också om innehållet i de uppsatser han skriver. Han menar att ingen får ta del av innehållet, vilket känns meningslöst.

Adam har många tankar och idéer om text och skrivande. För honom innebär läsande och skrivande en väg mot mogenhet och vuxenblivande och det är starkt kopplat till hans identitetsutveckling. Han lockas av det avancerade och abstrakta och han läser gärna böcker med ett komplicerat språk. Han säger att han gärna vill tillägna sig en akademisk stil och att han strävar efter komplexitet och originalitet, utmaningar och variation. Han vill även kunna röra sig fritt i språket och använda det som ett medel för att höras och synas offentligt. Dessutom vill han gärna utmana och provocera:

Det tycker jag är skoj... att provocera och sånt med texter. Det tycker jag man alltid borde göra.³³⁹

Precis som flera andra i hans klass uttrycker han en dubbelhet mot den ganska hårda och krävande kunskapskulturen på skolan. Han känner sig stolt över att få vara en del av en kultur med höga krav, men samtidigt

³³⁶ I:2 NV Adam 3/10-02.

³³⁷ Se kapitel 5

³³⁸ I:2 NV Adam 3/10-02.

³³⁹ I:1NV Adam maj 2000.

upplever han miljön som stressig och alltför fokuserad på att testa eleverna:

Tredje året börjar man bli trött typ. Man har märkt vad som är värt att läsa, man har blivit mera cynisk. Man orkar inte bli testad i tre år.³⁴⁰

Men han tillägger att: ”[...]man på andra skolor klemar bort eleverna. Här på B-skolan får man kämpa för sina betyg”,³⁴¹

Adam är en person med stor integritet, han värnar om sin tid och sin hjärna. Han vill helst inte bli utsatt för futtigheter och ett skrivande som leder till konstgjord andning eller ”flum”. Han vill bli utmanad och intellektuellt stimulerad, något han ändå anser att han blir ibland.

Skolan är en testplats utan förankring i elevernas intresse eller den värld som finns utanför, menar Adam. Skrivande utvecklas bäst i funktionella sammanhang med utmanande uppgifter för autentiska mottagare som bryr sig om innehållet. Projektarbetet är ett sådant exempel. Att få en försmak av arbetslivet är viktigt.

Skrivandets samtida nytta och funktion – vad har lärts?

När jagbett eleverna beskriva vad de upplever som betydelsefullt för dem själva i sin egen utveckling menar några att de framför allt mognat i sitt språk, har fått ett utökat ordförråd eller behärskar vissa tekniker bättre. De lyfter också fram tänkandet och menar att de lärt sig tänka på ett annat sätt. Bland annat tar de upp att de blivit mer kritiska till sina egna och till professionella texter. Flera kan dock inte ange vems förtjänst det är, om det är på grund av svenskundervisningen eller om det beror på deras egna strävanden och allmänna mognad. Oskar i musikklassen säger:

Jag skriver mer varierat nu och har också större ordförråd samt blivit bättre på att dra ut och trycka ihop innehållet i texten beroende på hur långt det ska vara.³⁴²

Nina menar att:

Jag har utvecklat mitt ordförråd en del samt får ihop bättre formuleringar. Man får en del riktlinjer och hjälp och får därefter möjlighet att förstås arbe-

³⁴⁰ I:2NV Adam 3/10-02.

³⁴¹ I:2NV Adam 3/10-02.

³⁴² HMuS3 Oskar 27/1-03.

ta på eget initiativ med sin skrivuppgift.³⁴³

Viktor ser en tydlig utveckling:

Jag har blivit bättre att få ner mina tankar på papper även om ämnen som inte intresserar mig så mycket. På många sätt har jag nog blivit bättre t.ex. när det gäller att disponera en text och få ner det väsentliga.³⁴⁴

Matilda menar också att:

Jag har nog utvecklats lite, fördjupar mig mer i analyser och så. Försöker använda lite svårare språk.³⁴⁵

Andra är lite mer tveksamma över om de utvecklats eller lärt sig något om skrivande över huvudtaget. Nadja har inte sett någon större skillnad men tror att:

Antagligen har väl själva språket mognat lite får man hoppas.³⁴⁶

Sussi är säker:

Nej tyvärr jag känner inte att jag utvecklat mitt skrivande på något sätt.³⁴⁷

NV-klassens elever säger att ordförrådet ökat och att kunskap om olika formella skrivtekniker satt spår. Aina som parallellt med skolskrivandet regelbundet skrivit i en politisk tidskrift säger:

Mitt skrivande har inte utvecklats språkmässigt men jag har blivit bättre när det kommer till tekniken. Jag har lärt mig skriva ordentliga debattartiklar.³⁴⁸

Vissa framhåller att de blivit mer kritiska och att de blivit bättre på inledning, avslutningar och övergångar mellan stycken. Anna säger i september i årskurs tre att hon tycker hon utvecklats mycket:

Jag tycker jag skriver på ett vuxnare sätt nu och att jag använder längre ord och tydligare meningar. Tidigare struntade jag helt i övergångar, inledningar och avslutande fraser men nu förstår jag hur pass viktigt det är för textens

³⁴³ HMuS6 Nina 27/1-03

³⁴⁴ HMuS10 Viktor 27/1-03.

³⁴⁵ HMuS13 Matilda 27/1-03.

³⁴⁶ HMuS7 Nadja 29/9-02.

³⁴⁷ HMuS26 Sussi 24/9-02.

³⁴⁸ HNV1 Aina 28/2-02.

helhet. Jag har också blivit mer kritisk.³⁴⁹

Men några månader senare när hon skrivit det nationella provet verkar denna kunskap inte bära, utan hon uttrycker en stor besvikelse över att det inte gick bra:

Men det hade jag väntat mig. Jag hade ingen inspiration den dagen och det gick trögt. Tyvärr känner jag nu efter två svenskkurser att jag aldrig vill skriva argumenterande igen.³⁵⁰

Kunskapen hon tillägnat sig om övergångar, inledningar och avslutningar räckte inte till för ett bra betyg. Anledningen till det dåliga resultatet var inte brist på kunskap enligt Anna utan bristen på inspiration.

Ans ser sin utveckling på följande sätt:

Jag har blivit bättre att skriva på beställning, vilket kan vara bra för framtiden.

Ans tror att kunskapen om att kunna skriva på beställning är viktig inför framtiden och det är hon inte ensam om. Flera antyder att svenskundervisningen och det skrivande som skett i svenskämnet tränar en betydelsefull förmåga att skriva under press och på beställning. Men hur ser eleverna på sin skrivande framtid? Vilka föreställningar har de om vad livet kräver av dem när det gäller skrivande?

Skrivandets framtida nytta och funktion – vad behövs ?

Adam, ser som presenterats ovan, ser skrivandet som ett verktyg som han vill utveckla inför framtiden. Han föreställer sig sin framtid i ett yrke där skrivandet har en funktion för presentation som t.ex. rapporter. Genom det projektarbete han gör i skolan som ska redovisas som en rapport, ser han att skrivandet blir en funktionell handling som tjänar till att på ett autentiskt sätt faktiskt informera andra om vad han upptäckt, eller konstruerat. Just rapportskrivande har i hans fall gått via projektarbetet från meningslöst ”torrsim” till pragmatisk ”funktionalisering” (jfr. Holmberg & Malmgren 1979, Malmgren 1988).

Några uttrycker en trötthet inför tanken på att behöva skriva argumenterande texter i framtiden och menar att de aldrig mer kommer att

³⁴⁹ HNV11 Anna 24/9-02.

³⁵⁰ HNV11 Anna 13/1-03.

göra det. Flera, bl.a. Sonja och Håkan, ser i stället framtidens skrivande som en sysselsättning för eget välbefinnande och oroar sig inte för det skrivande som ligger framför dem. Ragnar säger att han ”kommer fortsätta låta pennan glöda”.³⁵¹

Ingen elev kopplar ihop det skrivande som sker i svenskämnet med ett skrivande inom universitet eller högskola, trots att framför allt läraren i NV-klassen betonat att det svenskämne de läser på B-skolan är högskoleförberedande.³⁵² Snarare tar flera av eleverna i NV-klassen upp att lärarens undervisning främst tjänar till att kunna skriva som en ledarskribent i en dagstidning. Eleverna uttrycker alltså inte under och omedelbart efter sin tid med svenskämnets skrivande någon direkt och omedelbar nytta med den skrivundervisning de erbjudits.

Sammanfattning

För att sammanfatta detta avslutande empiriska kapitel och som syftet var, bygga en bro mellan de övriga kapitlen och den avslutande diskussionen väljer jag att presentera mina iakttagelser i form av en översikt över motsättningar och dilemman å ena sidan och möjligheter och potentialer avseende skrivandet å den andra. Jag gör en grov och tentativ uppdelning vars enda syfte är att synliggöra spänningsfältet och skillnaderna mellan implicita dilemman och hinder avseende skrivandet, och möjligheter för skrivande som de presenteras via elevernas explicita utsagor.

<i>Dilemman och hinder för skrivande</i>	<i>Elevernas förslag på möjligheter</i>
<p>textarbete</p> <p><i>dold förväntad lärartext</i></p> <p><i>individuella problem</i></p> <p><i>divergerande budskap och formella diffusa krav i instruktioner</i></p> <p><i>gränslöst arbete</i></p> <p><i>att veta vad, att veta hur, att veta varför</i></p> <p><i>svårigheter med lokal och global koherens i avancerade texter</i></p> <p><i>instrumentell hållning till uppgiftslösning</i></p>	<p>textarbete</p> <p><i>aktivt textarbete med egna och andras texter</i></p> <p><i>utveckling av metaförståelse för skrivarbete</i></p> <p><i>explicit skrivundervisning</i></p> <p><i>instruktionen som tankestötta och samtalsunderlag</i></p> <p><i>Möjlighet till presentation av innebåll</i></p>

³⁵¹ HMuS 8 Ragnar 27/1-03.

³⁵² Samtal med Berit samt observation NV-klassen.

<p>tidsaspekter <i>tidspress som påverkar texter</i> <i>tidsramar som disciplin</i> <i>att inte lämna in i tid – en skamfälla</i> <i>ofärdiga texter måste lämnas till läraren.</i></p>	<p>tidsaspekter <i>möjlighet till övning och bearbetning av texten</i> <i>texten som underlag vid specifika presentationstillfällen – seminarium</i> <i>(innehållet i aktiviteten styr tiden)</i></p>
<p>bedömning; hinder – dilemma <i>bedömning som individuell skamfälla</i> <i>normer och regler för inordning, anpassning och disciplin</i> <i>utveckling av svag självbild/ negativ respons</i></p> <p><i>bristfokusering – att lära av misstag, och brister</i> <i>reproduktion av etablerat språk och högt värderad kultur</i></p>	<p>bedömning– möjligheter <i>möjlighet att misslyckas och göra fel, gemensam diskussion om feltyper</i> <i>misslyckande som en del av lärandeprocessen</i> <i>metaförsäelse för skrivprocess och hur skriftspråk utvecklas</i> <i>lära av andras texter</i> <i>accepterande av en mångfald av språkliga normer och värden</i> <i>mångfald av stilar och genre till diskussion och användning</i></p>
<p>skrivandets funktion <i>texter som bedömningsunderlag</i> <i>testning av redan etablerad skrivförmåga</i> <i>etablering av självbild, svag/ stark skribent,</i> <i>färdighetsträning för deltagande i framtida offentlighet (argumentation)</i> <i>färdighetsträning av akademiska handboksregler (referatsträning och källhänvisning)</i> <i>förberedelse för nationella provet</i> <i>uppvissning av mognad (lära till ett bra ordförråd</i> <i>skrivutveckling i teknisk mening</i> <i>bokredovisning som informellt skrivande och kunskapskontroll</i></p>	<p>skrivandets funktion <i>texter för presentation av projekt</i> <i>metakunskap för analys och kritisk granskning</i> <i>stilvariation för möjlighet till alternativ, text- och genremedvetenhet</i> <i> kreativt skrivande som utveckling av tanke och språk</i> <i>litteraturanalys som redskap för eget skrivande</i> <i>skrivutveckling för funktionella skrivsituationer</i> <i>litteraturanalys för argumentation och kunskapsutveckling</i></p>

Det ligger nära till hands att göra en jämförelse med Thavenius (1981:50) i det närmaste klassiska resonemang om språkpedagogikens två skilda system. Med en stickordsmässig uppradning har Thavenius polariserat skillnaderna som å ena sidan omfattas av ett systemtänkande och å den andra ett kommunikationstänkande. Inom ett systemtänkande återfinns enligt Thavenius en en absolutistisk språk- och skrivpedagogisk syn som

har en stark fokusering på odiskutabla regler och normer. Skriftspråktillägnelse sker enligt denna syn automatiskt utan explicit undervisning och är färdighetsinriktad och produktstyrd. Bedömningen utgår från kravet att inte göra fel med en stark betoning på textens och i många fall elevers brister.

Den syn på språk och skrivande som utgår från kommunikations-tänkande har samtal och diskussion och helhetstänkande som grund. Övning och möjlighet att göra fel ses som en del av en lärande process. Förhandlingar om texter med förslag på alternativa lösningar är av vikt.

Jag vill inte gå så långt som att påstå att den skrivverksamhet som erbjuds och de alternativa förslag eleverna i undersökningen lämnar är uttryck för helt helt diametrala hållningar och uppvisar så stora skillnader som Thavenius (1981) polarisering ger uttryck för. Men jag vill ändå hävda att flera av de dilemman som uppstår i samband med skrivande har sin orsak i kulturella och strukturella faktorer såsom vanor, traditioner och oreflekterade premisser i ett norm- och betygsstyrt system. Synen på språk utgår såvitt jag har sett från föreställningen att elever automatiskt och på egen hand kan utveckla sitt språk och sitt skrivande. Skrivsituationerna präglas av att språket är givet och ska testas vid varje enskilt skrivtillfälle. Eleverna efterlyser en skrivundervisning som är friare till sin konstruktion med ökad textmedvetenhet, kommunikation, övande, och explicit undervisning som grund för skriftspråksutveckling.

Det går också att uttrycka skillnaderna mellan den erbjudna undervisningen och elevernas förslag i termer av samspel mellan *närhet* och *distans*. Jag ser det som att eleverna vill skapa distans genom att utveckla ett metaperspektiv och gemensamt kunna tala om text och språk samtidigt som närheten via eget textskapande kan leda till ett språkligt genomlevande. Det handlar alltså för eleverna om att vara *i* och tala *om*. (Liberg 2005) Den erbjudna undervisningen handlar i stället, som jag har sett det, om att vara *i* och *göra rätt*.

Liberg (2005:34) föreslår att svenskämnet borde ses som en helhet där barn och ungdomar i skolan ges:

en möjlighet att utveckla en reperoar av praktiker i vilka de är fria att företa olika val inom olika narrativa verksamheter. De kan på så sätt mer påtagligt själva råda över och ta del i ansvaret för vilka verksamheter de är medskapare och deltagare av. (Liberg 2005:34)

Kanske kan man med Liberg (2005) hävda att eleverna ser skrivande som en helhet och att de anser att det är viktigt att utveckla förmågan att göra fria val ur ett brett fält av språkliga och narrativa verksamheter.

Den renodling av hinder och möjligheter som ovan presenterats kan ses som centrala didaktiska dilemman i skrivundervisningen. I nästa kapitel diskuteras hur dessa kan hanteras.

Kapitel 9. Svenskämnet skrivande – hinder och möjligheter

Min empiriska undersökning har belyst hur elever i gymnasiet hanterar olika skrivaktiviteter i gymnasiet svenskämne samt klarlagt hur villkoren för skrivandet återverkar på elevers självbild avseende skrivande. Analysen har utgått från elevers utsagor om skrivande i svenskämnet och genom dessa har problem, motsättningar och dilemman som uppstår i samband med skrivaktiviteter gjorts synliga.

Analysen av aktiviteter i svenskämnet har haft sin utgångspunkt i en ekologisk och dialogisk syn på skrivande som innefattar ett sätt att se, tänka och förhålla sig till en undersökt verklighet som förutsätter att allt inom en aktivitet hör samman och att den ena handlingen påverkar den andra. Varje enskild beståndsdel har således betydelse för synen på helheten.

Russel & Yañes (2003) betonar att analys och tolkning av en social praktik eller social aktivitet inte alltid ger oss alltid bra svar utan i stället kan förse oss med användbara frågor. När brometaforen (Miller 1997) introducerades, beskrevs den som att man via olika analysätt kunde skapa en förståelse för det ena området vilket kunde leda till frågor i andra områden. Den förståelse jag genom undersökningen erhållit avseende skrivandets komplexitet leder till frågor om skrivande som handling och möte i gymnasiet skrivkultur och kommer i det följande att diskuteras.

Avsaknad av skrivundervisning

Ett problem som gjorts synligt i analysen är att eleverna saknar explicit skrivundervisning. Allt tyder på att skrivandet är produktorienterat och består av ett antal skrivuppgifter som ska göras. Textprodukterna fungerar också som betygsunderlag.

Att svenskämnet, i särskilt i gymnasiet, i många fall saknar tydlig skrivundervisning är inte något nytt konstaterande. Det har framhållits och belysts av flera forskare från olika utgångspunkter. Nyström (2000:234) som studerat elevtexter och gjort avgränsade intervjuer med elever ser att avsaknaden av undervisning och samtal om elevers texter leder till svag genreutveckling och brist på metakognitiv förmåga när det gäller kunskap om texter. Hedeboe (2002) som följt olika skrivförlopp i autentisk undervisning, menar att vissa elever utvecklar någon form av kunskap om texter, trots skrivandet som det ter sig i skolan, snarare än på grund av det. Hon har kallat elevers möte med skolans skrivande som ett ”diffust mötested” (s.457) där det är oklart för eleverna vad själva skrivandet är till för och vad det egentligen går ut på. Hedeboe konstaterar även att det undervisas väldigt lite i det som kan kallas ”selve det at skrive” i skolan (s.457). Hon går så långt att hon menar att de elever som trots allt skriver goda texter har gissat sig till lärarens krav eller rentav intuitivt kodat av vilka förväntningar som kan ställas på goda texter (s.458).

I enlighet med Hedeboe (2002) har jag också kunnat se att eleverna i många fall inte har blivit bedömda i förhållande till vad de blivit undervisade i, utan bedöms i förhållande till vad han eller hon förväntas kunna utan undervisning. Lärande om skrivande inskränker sig således till att eleverna endast med hjälp av råd och tips av handboks-karaktär och ett stort mått av självdisciplin ska producera analytiska och argumenterande texter med allt högre mogenhetsgrad med ett variationsrikt språk. Resultaten tyder på att eleverna själva måste förstå hur man utvecklar sitt språk och hur man gör för att skriva komplicerade texter. I skrivaktiviteterna i svenskämnet använder läraren sin ekonomiska och kunskapsmässiga resurs främst till att värdera och ge kritik på elevernas produkter i stället för att undervisa om och i skrivande (jfr. Hedeboe 2002).

Tidsdilemmat

Min undersökning visar att det finns en traderad föreställning om att anpassning innanför tidsramarna är ett tecken på god prestation. Att skriva bra texter på kort tid är något som inte bara premieras utan också ses som något eftersträvänt. Det är enligt vad jag har kunnat se tecken på god disciplin, vuxenhet, mognad. Skrivande i svenskämnet är såle-

des fortfarande, efter vad jag har sett, förknippat med tidsanpassning och disciplin.

Nyström (2000) menar i sin avhandling att det verkar som att tidningsvärldens genrer är förebilden för skrivandet i svenskämnet. Jag vill i linje med Nyström hävda att det inte bara är tidningsvärldens genrer som är förebilden för skrivandet i gymnasiet utan att även tidningsvärldens arbetssätt verkar utgöra förebild med tidspress som en del av kulturen. Att skriva *snabbt* och *korrekt* kan fortfarande från lärarhåll ses som ett tecken på mognad, något som också värdesätts högt (jfr. Hultman 1991).

Föräldrahjälp och självdisciplin

I empirin ser jag också en stark tendens till att lärandet om text, texters utformning och hur texter kan utvecklas förskjuts från skola till hemmet och till fritiden. Det krav på självdisciplin i samband med skrivandet och det implicita kravet lärare att elever på egen hand ska söka förebilder för skrivandet leder tankarna till att föräldrahjälp på flera sätt kan utgöra en nödvändig förutsättning för ett framgångsrikt skrivande i svenskämnet och i skolan. Detta fenomen kan ses som problematiskt ur ett demokratiperspektiv

Läroprocesser

Enligt vad som framkommit av min undersökning är skrivandet i svenskämnet i gymnasiet som aktivitet, produktinriktat och betygsorienterat och har inte som mål att eleverna ska utveckla sitt individuella skrivande i ett processperspektiv. Skriftspråklig utveckling förväntas ske genom att texter med olika krav på innehåll och form skrivs vid upprepade tillfällen och blir bedömda utan att någon egentlig övning eller bearbetning sker. Med en sådan uppläggnings av skrivundervisningen blir utvecklingen, skrivprocessen och lärandet om skrivandets hantverk underordnat. Instruktionerna bör följas och de skrivna produkterna förväntas fungera som bärare av kulturella ideologier och samtidigt vara led för inkulturation in i en journalistisk eller akademisk kultur snarare än att vara objekt för utveckling av individuella skrivprocesser.

Mycket tyder på att den läroprocess eleverna i undersökningen genomgår är av reproduktiv karaktär. Lärarna som aktörer är i huvudsak

förmedlare av en traderad föreställning om skrivande. Kunskapen om skrivandets hantverk är färdigförpackad och förmedlas via generella skrivråd som efterhand förväntas automatiseras. Eleven har som aktör i aktiviteten att anpassa sig och underordna sig och ses i förhållande till läraren som mottagare av kunskap och leverantör av förväntad kunskap. När det gäller själva skrivandet som textproduktion verkar utgångspunkten för skrivandet tyda på ett snävt textbegrepp med normer och förebilder som medieras uppifrån läraren och ner till eleverna. (jfr. Thavenius 1981, Björk & Blomstrand 1999:13).

Fokus på brister och misstag

Min empiri har visat att fokus på brister och fel i elevernas texter påverkar elevers självbild avseende skrivande negativt. Med exempel har jag visat hur utvecklingen av en *bristdiskurs* (Hundeide 2006) ackumulerar elevers upplevelse av egna svagheter och brister än utvecklar dem mot ett ökat lärande. Detta trots att flera av lärarna i undersökningen anser att rättningen och bedömningen finns till för att eleverna ska lära sig av sina misstag därigenom öka sin kunskap om skrivande.

I likhet med de undersökningar som bland andra har gjorts av Evensen (1997a) och Ivanič (1998) uppfattar jag det som att eleverna genom skrivande av olika texter kommunicerar sitt jag. De presenterar sig genom texten med ett vokalt uttryck, en gest (Mead 1976). Ett påpekande eller en markering av fel, som t.ex ett felaktigt argument i analyser eller uppräknig av enkla språkfel, blir enligt vad jag iakttagit, ett sätt att tappa ansiktet för läraren, att bli avfärdad eller knäppt på näsan. Instrumentalism och ett distanserat förhållningssätt till t.ex värdeorienterade uppgifter är enligt vad jag sett en strategi för att undvika att "självet" drabbas. Eleverna deltar i stället i det skolskrivspel som beskrevs i fallet med Arvid (kap.7). Trots den instrumentella eller avståndstagande hållningen kan de ändå uppfatta sig själv som misslyckade och en känsla av otillräcklighet kan infinna sig.

Analysen av empirin har klargjort hur vissa elever inordnar sig och anpassar sig till läraren och till vad eleven uppfattar som lärarens önskemål. Detta leder inte automatiskt till ökat lärande eller utveckling av kommande texter. Snarare kan de leda till undertryckande av den egna förmågan. Underordning eller konformism kan leda till att elever anpassar sig till vad de uppfattar som sin egen bristande förmåga. De antar inte

utmaningar och vågar inte pröva sig fram eller experimentera utan lägger sig på en säker nivå.

Min uppfattning är att ett normstyrt, reproducerande förhållningsätt till texter och bedömning där målet är att forma i stället för att utmana elevens eget språkliga och innehållsmässiga uttryck, kan leda till s.k. skamfällor. Eleven minns sina misstag som fel och brister till nästa gång de skriver vilket snarare avvecklar än utvecklar deras intresse och lust för att skriva. Enligt vad jag har kunnat se skuldbelägger de sig själva för bristerna och utvecklar oro för att inte lyckas perfekt, något som kanske särskilt gäller de målinriktade och ambitiösa elever som omfattas av denna undersökning. Felen ”ristas i sten” genom protokollföring och det sker en förstärkning i tron på att perfekt skrivförmåga (MVG) är en gudasänd gåva som endast några få utvalda kan äga.³⁵³ Jag ser således en tendens till utveckling av en s.k. *egenskapsdiskurs*,³⁵⁴ i vilken man utgår från vad eleverna i situationen kan eller inte kan prestera i stället för vad de har möjlighet att utveckla (Bergöö 2005:255).³⁵⁵

Ett alternativt synsätt på skrivande

Som jag beskrivit i föregående kapitel framkommer det att eleverna vill samtala mer om sina och andras texter. De vill öka sin förståelse för vad arbete med text och språk innebär och därigenom få en metaförståelse för språk, text och genre. De vill också öva och experimentera mer. Enligt min förståelse ser de bristen på övning och en möjlighet att misslyckas utan att det får efterräkningar, som både en källa till oro för att inte lyckas få ett bra svenskbetyg, och som ett uteblivet lärande.

Samtalet och diskussionen värdesätts högt av eleverna. Att jämföra andras texter med sina egna och resonera allmänt om både innehåll och form anses viktigt. De pekar också på den kreativa sidan av skrivande. Framför allt är det skönlitterära skrivandet viktigt men att skriva texter med utgångspunkt i litteratur har också betydelse. Många menar att en utvecklad form av litteraturanalys är som att befinna sig i ett samtal och dialog med en annan. På så sätt kan litteraturanalysen eller textanalysen

³⁵³ Se t.ex, s. 193, Ansis inlaga.

³⁵⁴ Se t.ex. s 166, citat från Ante.

³⁵⁵ Bergöö (hänvisar till Pirjo Lahdenperä (1997) som talar om *egenskapsdiskurs* i motsats till *kontextdiskurs* eller *undervisningsdiskurs* i samband med undervisning och värdering av elevens prestationer.

ses som en utmaning både när det gäller innehåll, form och även skrivsätt en utmaning (jfr. Bommarco 2006).

En väg mot en kreativ och estetisk läroprocess

I kontrast till den lärandeprocess som är av reproduktiv karaktär ser jag en möjlighet till förändring genom att vrida fokus bort från produktbedömning och uppgiftslösning som erbjudande till lärande, för att i stället rikta ljuset mot estetiska och skapande läroprocesser när det gäller språkliga handlingar som skrivande i svenskämnet.

Smidt (2004:22) beskriver skolan och norskämnet som en arena för kulturskapande. Han anser att kultur och att skapa kultur är att delta i det offentliga rummet med sina talade eller skrivna texter. Aulin-Gråhamn & Thavenius (2003) talar för en produktiv kultur i skolan. Med utgångspunkt i bildkonsten resonerar de om att estetiska verksamheter, medier och multimedier skulle ge hjälp åt skolan att utveckla en offentlig samtalsarena och få elever att utmanas mot omvärlden genom kulturella uttryck. Den estetiska läroprocessen ses hos Aulin-Gråhamn & Thavenius (2003) omfatta kulturskapande i vidgad mening. Bild, musik, litteratur och multimodala uttrycksmedel omfattas alla av ett estetiskt uttryckssätt och kommer till genom kreativa processer.

Undersökningen visar att elever i de flesta fall vill delta i ett offentligt samtal i klassrummet, vara kreativa, anta utmaningar och ta del av både språkliga och litterära frågor. De vill berätta och uttrycka sig kring personliga erfarenheter men vill också vidga sina erfarenheter och repertoarer och med Smidts (2004) ord ”utvikle roller og stemmer de har med sig fra før, og prøve ut nye (s.174). Jag har sett det som att eleverna vill formulera sin röst i världen. Rösten och jaget kan ta gestalt genom det skrivna i både innehåll, språkligt uttryck och skrivsätt (jfr. Ivanic 1998). Men rösten kan som också eleverna i musikklassen erfar, ta gestalt genom t.ex samtal om musik, musikskapande, drama eller dans.

I en estetisk och/eller kreativ läroprocess utmanas det egna jaget i förhållande till omvärlden. Kreativitet uppstår i en känsla av att vilja delta och ingå i ett sammanhang (Antonovsky 1991). Kanske kan man påstå att kreativitet uppstår i den närmaste utvecklingszonen då kunskap utvecklas. Vygotsky (1998:11) menar att kreativitet skapas ur något nytt ”oavsett om det skapande är ett ting i den yttre världen eller en konstruktion av intellekt eller känslan, en konstruktion som bara existerar och ger

sig till känna i människans inre”. Enligt Molander (1996) och Säljö (2000) är just kunskapsanvändning en kreativ och skapande process ”där människor konstituerar händelser och problem som instanser av, exempel på, något de redan känner till eller har erfarenhet av; kunskap är en resurs att se och agera med i konkreta situationer” (Säljö 2000:127). När skrivande som språkligt uttryck för tankar och idéer kan utmanas mot omvärlden uppstår vad Säljö kallar en ”kulturell dynamik” (s 127) i hanterandet av t.ex. språkliga redskap.

En estetisk läroprocess omfattar således en kulturell dynamik sprungen ur jagets möte med omvärlden och innebär både personlighetsutveckling, att tillägna sig kulturkompetens och samtidigt kunna delta i kommunikation och kulturskapande (Aulin-Gråhamn, Persson & Thavenius 2004:24). Att skriva en text är alltid en kreativ handling (Hellspong & Ledin 1997:38) och är samtidigt också ett led i en social läroprocess. Via språklig kreativitet och text som estetiskt uttrycksmedel görs omvärlden också begriplig i någon mening. Kunskap *i, om* och *genom* skrivande handlar således inte om att reproducera och kopiera utan att skapa nytt via kunskap om andras tidigare gjorda erfarenheter. Marner & Örtegren (2003) som också likt Aulin-Gråhamn & Thavenius (2003) utgår från bildens och konstens estetik, menar att en estetisk läroprocess inte endast betyder att sinnen och känslor läggs på som en dimension i den pedagogiska kontexten utan om ett *nytt sätt* att tänka kring lärande i skolan som sådant. I en kreativ och estetisk läroprocess, sker medieringen av kunskap via ett horisontellt medieringsbegrepp. Textbegreppet är vidgat och medför att texter ses som att de ingår i en mediespecifik multimodalitet. Kunskapssynen utgår från främmandegörandet och ett vidgat kunskapsbegrepp där eleven som aktör är medskapare i en kunskapsprocess och gör kunskapen till sin egen. Läraren som aktör är aktiv och fungerar som iscensättare av kunskapssituationer (Örtegren 2008).

Kreativ läsning – kreativt skrivande

Magnus Persson (2007:264) har använt begreppet *kreativ läsning* när det gäller litteraturpedagogik och läsning av skönlitteratur. Kreativ läsning handlar enligt Person om att en läsares reflektioner och de frågor som ställs till läsningen bör ske i dialog och samtal med andra. Han menar också, med hänvisning till Rosenblatt (2002), att den litterära texten ska genomlevas och detta genomlevande ska bli föremål för reflexion och

kritik (Persson 2007:266). I kreativ läsning kombineras enligt Persson uppslukande och kritisk läsning och känsla och förnuft går samman (s 266)

Liknande tankegångar kan kanske utvecklas kring ett begrepp som *kreativt skrivande*. Att läsa texter och skriva egna texter i förhållande till det lästa, både skönlitteratur och sakprosa, kan göras som en kreativ handling där känsla och förnuft förenas. Att t.ex. studera form både i egna och andras texter blir angeläget på grund av ”att de det har något att lära oss om olika genrens och mediers skilda sätt att berätta om verkligheten” (Persson 2007:274). Lärarens roll blir att iscensätta och leda situationer där kreativa skriftspråkshandlingar kan utvecklas.

Jag vill dock understryka att den syn på kreativt skrivande som här förs fram, inte handlar om att utveckla en expressivitetsdiskurs med målet att kommunicera och uttrycka det intima och personliga i texter av olika slag. Jag menar precis som Elmfeldt & Erixon (2007) att expressivt skrivande möjliggör för eleverna att skriva om det personligt och intimt relevanta och att företrädare för expressivt skrivande utgår från föreställningen att det både är angeläget och möjligt att inom skolan och skrivande eftersträva djupt engagemang och ”påkallad intimitet” (s.253). Målet med skrivande (även läsning) bör inte enligt min mening vara att eleverna i det offentliga rummet måste ge uttryck för sina innersta känslor. Kreativt skrivande ska förstås i den bemärkelsen att det handlar om att se språk och text (i ett multimodalt perspektiv) som objekt för kunskapsinnehåll och kunskapsutveckling och att det i detta möte uppstår en kreativ dynamik. Kommunikationen är autentisk i det att den uppstår på den arena som finns i klassrummet. Den behöver inte konstrueras med fiktiva och externa mottagare.

För många unga människor idag är textbegreppet vidgat till att innebära mer än präntade på papper, skrivna ord, något som flera av eleverna i undersökningen också antyder. De använder gärna datorns möjligheter till layoutmässig bearbetning av texterna. Det finns nästan gränslös nyfikenhet inför datorns möjligheter till skrivande, kontakt och utmanande av språkliga gränser. Kreativt skrivande handlar också om att genom språkanvändning förstå hur vi människor förhåller oss till (medie) texter och hur dessa används och påverkar oss. Med andra ord ser jag det som betydelsefullt att innehållet i elevers texter relateras till frågor om

texter, och texters påverkan och att textprodukterna som sådana kan ha andra presentationsformer än handskrivna präntade ark.

Flera av eleverna i undersökningen menar också att skrivande är en konst, en handling som utmanar både när det gäller innehåll, stil, layout och skrivsätt. De texter de läser tillsammans i skolan kan tillsammans med vissa analysuppgifter utmana dem och de tankar som tänks i samband med stimulerande frågor eller uppgifter blir till nya texter. Men som det ser ut i skolan stannar det oftast därvid. Med kreativt skrivande i en estetisk läroprocess behöver inte texten enbart bli en bedömningsbar artefakt utan kan bli ett bidrag i en kunskapsituation. De multimodala potentialerna i texterna kan som tidigare antytts också utnyttjas (jfr Kress & Leeuwen 2001).

Attityder och hållningar till bedömning och betygsättning

Bedömning och betygsättning av elevtexter är en kontroversiell och intrikat fråga. Många menar att det är oundvikligt och samtidigt självklart att texter ska bedömas och att de ska utgöra underlag för en stor del av betygsättningen i ämnet svenska. Att nationella provet fram till hösten 2007 testat elevers skrivförmåga genom produktion av två texter visar också på den skriftspråksbaserade produktens betydelse för betygsättning.

I den skrivpedagogiska/metodiska litteraturen för skrivande uppvisas olika sätt förhållningssätt till bedömning och betygsättning av texter. Det dominerande förhållningssättet, särskilt för gymnasiet, grundar sig på att texten betraktas som en lösning av en uppgift med vissa textkrav och förbestämda explicita eller implicita kriterier. Skrivandet av texten är i princip att betrakta som formaliserad färdighetsuppvisning och uppgiften bedöms enligt olika målkriterier ibland för olika texttyper, ibland för hela kurser i svenska. Generellt anses det viktigt att förhålla sig försiktigt och gå varsamt fram när det gäller rättning och bedömning av elevtexter.

I sina förslag till bedömning av elevtext betonar Palmér & Östlund-Stjärnegårdh (2005) det formativa sättet att bedöma.³⁵⁶ Meningen med

³⁵⁶Palmér & Östlund-Stjärnegårdhs bok (2005) *Bedömning av elevtext* är den senaste svenska metodboken för bedömning av elevtexter på gymnasiet som finns på. De utgår från hur lärare bedömer och betygsätter texter skrivna inom ramen för det nationella provet vilket kan ses som texter som skrivs som lösning på en av läraren given uppgift. Jämförelser kan göras med *Betygsboken* (1994) som gavs ut av

bedömningen och responsen ska vara att elevens text ska formas efter en varsam korrigerings så att framtida misstag kan undvikas. Utgångspunkten är idén om att texter kan befinna sig inom ett betygsspänn mellan IG och MVG och att läraren kan tillägna sig en uppsättning verktyg och begrepp som kan användas för motivering av de olika betygen. Palmér & Östlund-Stjärnegårdh (2005) betonar att bedömningen ska avslutas med kvalitetsbedömning och betyg; alternativt bedömning utan betyg. Ett exempel:

Kvalitet och bedömning

Manuset har fått betyget Godkänd efter kriterierna för kursen Svenska B. Det bör fungera efter viss bearbetning; en engagerad och relativt utvecklad diskussion förs, om än med bristande fokus på tidsaspekten. Språket kräver bearbetning men det är inte graverande brister som stör kommunikationen. (Palmér & Östlundh-Stjärnegårdh 2005:95)

Enligt min förståelse uppvisar hållningen i formuleringen en distanserad och bristfokuserad attityd. Bedömningen är också produktinriktad och av självklara skäl, eftersom det är nationella-provstexter som bedöms, har hänsyn varken tagits till processen före eller efter.

Ett annat sätt att förhålla sig till elevtext utgår från den norska processinriktade skrivmetodik och kan beskrivas som ett empatiskt analytiskt förhållningssätt med inriktning mot hjälp till utveckling av elevens text på flera olika nivåer. Mehlum och Moslet menar i förordet till metodboken *Norskdidaktikk* (2001) att det är viktigt att vara både empatisk och analytisk:

Det er viktig for norsklærere å kunne lese elevtekster empatisk og analytisk. Det vil på den ene sida gi tilfang til å ta del i barns livserfaringer og livsperspektiver, til å respondere på barnemeininger og barneinformasjon. På den andre sida vil det sette læreren i stand til å gi relevant språkhjelp i den intensive læringsprosessen som barns tekstproduksjon er en integrert del av. (Moslet et al. 2001 i förordet)

Hoel (2001) menar i linje med Moslet et. al (2004) och Mehlum (1995) att gensvar på gymnasieelevers texter bör ske från tre olika utgångspunkter. En återkoppling där texten betraktas ur läsarens perspektiv – läsarfokuserad respons, en återkoppling som riktas mot textkriterier – kriterie-

Skolverket som råd och stöd för lärare avseende betygsättning i bl.a. Svenska samband med Lpf-94.

fokuserad respons och en som riktas mot skribenten – skribentfokuserad respons (Hoel 2001:108). Denna modell tar hänsyn till förhållandet mellan författare, text och läsare och omfattar ett dialogiskt perspektiv. Skribentens syfte med texten och dess vilja att använda tekniker för att åstadkomma detta syfte är lika betydelsefullt som läsarens förmåga att uppfatta vad texten kommunicerar och hur teknikerna används. Det är en modell för samspel och ömsesidig förståelse av text (Nystrom 1989, 1997).

I ovanstående två exempel polariseras olika förhållningssätt och attityder till bedömning av elevtexter. Skillnaden är ur min synvinkel att en varsam och formativ rättning med utgångspunkt i ett framlyftande av brister utgår från att viss formalia och ett visst innehåll förväntas finnas med. Trots en varsam och hänsynsfull korrigeringsprocess är ändå bristerna och normöverföringen och den förväntade produkten i fokus.

Det empatiskt analytiska förhållningssättet som t.ex. Moslet et al. (2001) och Hoel (2001) förordar går ut på att se texten som en kommunikativ enhet som finns till för att eleven har något att säga. Läraren agerar som vägvisare in i skriftspråket och använder hjälp på olika nivåer för att stötta elevens skrivutveckling. Mehlum (1995:46) beskriver skillnaden på detta sätt:

[...]För att hitta problem, värden och utvecklingsområden i barnens texter måste vi således kunna problemanalysa texterna. Eftersom texterna kan utgöra budskap om hur barn tolkar sitt liv och sin omgivning, ska vi därför också använda det litterära textanalysspråket och den litterära begreppsapparaten för att göra en språkanalys av texterna.

Det finns som jag ser det en skillnad i attityd till elevens text som är avgörande för hur texten kommenteras, värderas och bedöms. Om texten ses som ett svar på en uppgift med syfte att uppvisa färdigheter i viss formalia eller språk så kan läraren agera som domare som avgör vad som är rätt eller vad som brister. Uppfattas texten som en kommunicerande enhet där läraren via ömsesidigt förhållande mellan författare, text och läsare så kan läraren analysera texten på textens premisser. Det blir också samtidigt en fråga hur människor bemöter varandra i dialog och interaktion.

Ömsesidiga och salutogena förhållningssätt

I författarverkstäder, skrivarkurser eller inom handledning där målet i första hand inte är att betygsätta eller bedöma förväntade texter utan istället utveckla deltagarnas eget skrivande är ofta ett salutogent (Antonovsky 1991) förhållningssätt vanligt.³⁵⁷ Ett sådant förhållningssätt innebär i grunden att elevens resurser fokuseras och att läraren skapar förutsättningar för en positiv utveckling genom t.ex. självförtroendehöjande pedagogiska metoder.³⁵⁸ Den övande processen är central och utvecklingspotentialer fokuseras. Framför allt finns en avvägd balans mellan övande och prövande.

I undersökningen ses spår av detta i musikklassens karaktärsämnen, särskilt instrumentalundervisningen. Genom övande, handledning, explicit undervisning, samtal och dialog samt en möjlighet att göra misstag utan att det får efterräkningar, utvecklas eleven mot att slutligen kunna sätta sina kunskaper på prov i samband med t.ex. en konsert. En undervisning som denna omfattas av en kreativ och estetisk läroprocess

Inom handledning av studenters uppsatser inom akademien sker lärande ofta genom samtal. Det upprättas i många fall ett osynligt kontrakt mellan studenten och handledaren där studenten kan förstå handledarens/lärarens förslag om ändringar i texten som en analytisk - kritisk men solidarisk handling.

För skrivandet i gymnasiet skulle ett salutogent och ömsesidigt förhållningssätt betyda att textens förtjänster tydliggörs för eleven för att kunna stötta eleven positivt i dennes skrivutveckling. Skribenter med ett intresse för och erfarenhet av skrivande, text och omvärldsfrågor, som eleverna i undersökningen, skulle kunna medverka i ett samtal och en förhandling om texterna. Generella problem som uppstår i samband med skrivande av olika texttyper kunde bli till föremål för analys och diskussion i stället för att enbart vara en individuell normativ fråga. Professionella texter kan läsas, diskuteras och analyseras för att via dem medvetandegöra och metagöra strukturer och språkliga val. Lärandets fokus

³⁵⁷ Salutogen: från Antonovsky (1991) *Hälsans mysterier*. Begreppet används främst inom medicin och hälsa där hälsobringande faktorer uppmärksammas för att få en positiv utveckling/läkning genom att ta vara på och lyfta fram människans egna inneboende resurser.

³⁵⁸ Se t.ex. *Skriv – en bok om att skriva* av Bente Clod (1989).

kunde på så sätt vridas mot att ge övningskrivandet, explicit skrivundervisning och textanalys status av skriftspråksutvecklande handlingar.

Bedömning – en komplex fråga

Bedömning elevtexter är en komplex fråga. Den inrymmer många möjligheter till att tänka annorlunda samtidigt som den också omfattas av traditioner och inrutade föreställningar. Den diskussion om bedömning som förts inom estetiska ämnens läroprocesser eller skapande verksamhet har i flera år rört sig om process och produktbedömning (Lindström 2002). Samma diskussion har också förts inom svenskämnesdidaktikens område och kan jämföras med den bedömningsform som Dysthe (2002) kallar mapputvärdering eller portföljbedömning. En bedömningsform som innebär ett dialogiskt och processinriktat förhållningssätt till bedömning, där eleven är aktiv deltagare i bedömningen av sin egen utveckling. Men diskussionen inom de estetiska ämnena har på senare år fört in ytterligare en dimension i bedömningen. Marner & Örtegren (2003) föreslår i linje med en dialogiskt och processinriktad syn på kunskap och lärande att inte enbart process och produkt fokuseras vid bedömning och värdering. Lika viktig som produkten är presentationsfasen. Tillsammans med bedömning av både process och produkt kan således presentationen av texten i samtal eller i multimodal form också värderas och bedömas. Processen har betydelse liksom produkten och en presentationsfas ges möjlighet till aktiv mottagarorientering och ett funktionellt hanterande av texters form och innehåll.

Ytterligare en fas i den kreativa läroprocessen bör ägnas intresse och det är introduktionsfasen eller initiativfasen. Inom skrivande i svenskämnet handlar det om hur elever hanterar instruktioner och vad som händer initialt i detta arbete.

Sonja i musikklassen menar att instruktioner och uppgifter i stället för att fungera som betygskriterier, borde fungera som *tänkestöttor* som ska hjälpa eleven till ett eget och unikt skrivande med ett unikt innehåll och inte vara regler som leder till tvång och likriktning.³⁵⁹ Hon menar att uppgifterna och instruktionerna inte borde definieras som test, prov eller betygskriterier, utan istället kunna fungera som *redskap för tänkande*. Hennes uttalande kan jämföras med hur Nystrand (1997) resonerar om s.k.

³⁵⁹ FG 3/2-03 Sonja.

thinking devices (Wertsch & Toma 1990). Nystrand pekar på hur texter (elevers yttranden, litterära texter, instruktioner etc.) kan betraktas i ett dialogiskt perspektiv:

Lotman claims that all language can be treated both dialogically and "univocally". When utterances are treated univocally, as in recitation, focus is on the "accurate transmission of information"; when they are treated dialogically, as in discussion, they are used as "thinking devices". Wertsch and Toma (1990) argue that the key instructional issue here is not whether language can be inherently dialogic or univocal, but rather whether teachers treat source texts, student utterances, and their own statements as either "thinking devices" or means for transmitting information. In other words, what counts is how teachers organize instruction. (Nystrand 1997:9)

Instruktionerna som ges inför en skrivaktivitet skulle till en början kunna vara en utgångspunkt för samtal och diskussion. Därefter skrivs texten som sedan i sin tur kan vara utgångspunkt för antingen samtal om innehåll, form och stil eller skrivsätt. Texternas form och innehåll kan efteråt kommuniceras till fler än enbart eleverna själva och läraren och därmed finnas på en presentationsarena. Uppgiften och lösningen i form av text skulle som Adam i NV-klassen menar, bli ett verktyg för att kommunicera en tanke och en idé en åsikt eller en insikt och kunskap och det läraren skall svara på som respons är hur hon eller han förstår elevens resonemang och kan svara på det i samtal eller diskussion med eleverna. Alternativa lösningar kan i detta sammanhang ses som en möjlighet i stället för vara normativt problem. Bedömning och betygsättning av texter skulle kunna ske i ett helhetsperspektiv där *initiativ*, *process*, *produkt* och *presentation* är lika aktiva delar i både skrivhandlingen och bedömningen eller värderingen av skrivhandlingen.

Sammanfattande ord

Jon Smidts (2004:19) metaforer för norskämnet som en plats för kultur och kulturella uttryck i rörelse där rummet är en scen, en offentlig arena och kulturverkstad borde även vara ett fruktbart sätt att se på svenskämnet. Personlighetsutveckling och kulturskapande kan sättas i centrum och de texter som skrivs kan sättas i rörelse och användas som bidrag (Liberg, 2004, Smidt, 2005). Själva skriften kan också sättas i rörelse genom

användandet av andra medier än enbart handskrivna texter (Elmfeldt & Erixon 2007). Men detta förutsätter att bedömning och betygsättning inte är det självklara ändamålet med skrivhandlingen utan att texter i stället betraktas som kommunicerande språkliga enheter, yttringar som finns till för att människor har något att säga, på något sätt.

Med stöd i Smidt (2004) och både Perssons (2007) diskussion om kreativitet och genomlevande och Gråhamns & Thavenius (2003) resonemang om kultur, kreativitet och estetiska processer i skolan ser jag att svenskämnet skulle kunna fungera som en miljö för utveckling av kreativt textskapande och samtal. Elevernas eget skrivande kan utgöra en del av det totala textarbetet med egna och andras texter. Texter som både är och behandlar språk och litteratur kan tillsammans utgöra svenskämnets centrala innehåll. Eleverna språkliga val, alltså talade, lästa och skrivna val, kan precis som Liberg (2005:31) beskriver göras ur en repertoar av narrativa verksamhetsfält. Eftersom svenskämnets egen specialistdomän eller fackdomän omfattar texter om språk och litteratur skulle målet med svenskämnet i gymnasiet kunna vara att utveckla elevernas förmåga att röra sig inom denna domän och kunskap om skrivande i ett metaperspektiv vara ett eget innehåll. (jfr. Liberg 2005, 2006).

Genom dialog, reflektion, kritisk analys av egna och andras texter och ett övande, experimenterande och kreativt förhållningssätt till textarbete utan normativa och auktoritära överrtoner skulle elever kanske utmanas i sin skrivutveckling och samtidigt erövra kunskap om vad själva skrivandet som handling och möte innebär.

Bedömning och betygsättning av elevtexter är en problematisk och många gånger oreflekterad verksamhet. Ett klassrum kan vara nog så öppet och dialogiskt och texterna som hamnar innanför klassrummets väggar kan vara intressanta och uppgifterna utmanande och tjäna till eftertanke, utmaning och reflektion. Men till syvende och sist bedöms elevtexter och dess kvaliteter på ofta diffusa subjektiva och alltid formellt och även förment tekniska grunder, och betyg sätts. Lärare som är kompetenta, kunniga och villiga till förnyelse av ämnets innehåll kan ändå i samband med betygsättning förvandlas till domare (Fjällström 2002). På så sätt är svenskläraren ännu bärare av den allmänna föreställningen om ”den inlärdas irritationes hemliga agent” (Teleman 1991) och uppträder som ”gatekeeper” till skriftspråkskompetensens rike. (Berge 2002).

Bergman (2007) som ger förslag på ett förändrat svenskämne anser att: ”i valet av övergripande frågor, idéer eller problem som undervisningen ska organisera ställs stora krav på lärarens kompetens. Svårigheten för lärare ligger inte i att veta om vad som är rätt eller fel utan att de ska kunna ha beredskap för frågor, ämnen och texter som förs in i klassrummet och att de ska kunna hantera sådant som inte är givet på förhand” (s.335). Att som lärare förändra sin syn på text och skrivande och komma bort från betygskraven och ensidig bedömningfokusering kräver både vilja, mod och kompetens. Att läsa och möta elevtexter analytiskt och kritiskt – solidariskt kräver också både litterär och språkvetenskaplig textanalytisk kunskap, vilket också kan vara en utmaning för många lärare.

Min åsikt är att aktörer på svenskämnets område inte endast ska kunna vara flexibla och öppna för det oväntade. De måste också kunna ompröva och ifrågasätta det traditionella, vanemässiga och på förhand givna. Jag ser det som en central uppgift för svenskämnets framtid att frågan om bedömning och betygsättning av elevtexter genomlysas noga i ett helhetsperspektiv. Det är också av yttersta vikt att hänsyn tas till det vi redan via forskning vet om skriftspråsutveckling och vad som händer när unga människor ständigt blir bedömda och betygsatta när de uttrycker sig skriftligt i skolan. Frågor om hur texter bedöms och framför allt *varför* de bedöms och betygsätts är angelägna och måste diskuteras.

Summary

Writing as action and interaction – upper secondary school students on writing tasks, time conditions and assessment in the subject of Swedish describes how students in two upper secondary classes deal with writing in the subject of Swedish. The main aim of the study has been to shed light on writing activities, the conditions for writing and how these conditions influence the students' self-conception as regards writing.

The thesis and the issues it deals with can be divided into three main areas, all with their own specific issues.

- **Essay Topics and Instruction.** What are the topics given and what are the instructions like? How are they conceived by the students? What consequences for their writing are implied by the students' interpretation and understanding of essay topics.
- **Conditions for Writing.** What frameworks are set by school, according to the students? What is the relationship between the conditions for writing in school and the students' development as writers and progress towards an awareness of self.
- **Being Assessed.** How do students react to teachers' comments, assessment and marking? In what way is their conception of writing affected by these three factors? Does school create varying self-conceptions concerning writing with its culture of assessment?

The theoretical framework that characterizes this study departs from a dialogical and ecological approach to writing. Writing as an activity laden with tradition within the subject of Swedish is here viewed as a totality where the different constituents of the activity affect and interplay with each other (Cooper 1986, Barton 1994, Russel 1997). In Cooper's words the activity is made up of:

structures that can be investigated, described, altered; they are not postulated mental entities neither generalizations. Every individual writer is necessarily involved in these systems: for each writer and each instance of one can specify the domain of ideas activated and supplemented, the purposes that stimulated the writing and that resulted from it, the interaction that took place as part of the writing, the cultural norms and textual forms that enabled and resulted from writing.” (Cooper 1986:369).

Neither do I see the individual’s writing as solely a cognitive act of language. As I see it there is a constant interplay with what is culturally and socially constituted. (Cooper 1986, Barton 1994, Säljö 2000). When students write texts they are participants in a school culture with their selves and their personal backgrounds. Writing is therefore seen as dialogical in the sense that texts are not isolated products without a context. Texts are part of an ongoing conversation where each student and each text is in dialogue with other texts that have been read and written before. It is important to emphasize that in the theory of writing as dialogical and ecological you regard (upper secondary)students as individuals with earlier experience of writing and reading who meet with the culture of writing embedded in the subject of Swedish. This affects both content and form of their texts as well as their attitudes towards writing in general (Bachtin 1952/1991, Smidt 1996, Dysthe 1996). As a consequence of this there is also a psychological dimension. An individual’s acts in interaction with others are affected by the acts of others and the images others attribute to them. (Cooley 1922, Mead 1976).

Theoretical and Methodological Perspectives

Use of Theory

In order to be able to analyze an activity complicated as writing and its role as a constituent of the subject of Swedish I use mainly two analytical tools. One of these is taken from the field called learning through activity or activity theory (AT) (Leontjev 1981, Engeström 1987). Leontjev (1981) developed Vygotsky’s (1934/1999) theories on learning and interaction and created a triadic model to study primarily communication in activities. My point of departure and my understanding of the theory comes mainly from Russel (1997). He has, mainly been inspired by

Engeström's (1987) further development of Leontjev's triadic model for communication and interaction. Russel's rendering of the theory reads:

AT [activity theory] view communication and learning as social in origin, and human activity as collective. In these models, we humans (subjects) act together with other humans (subjects) and material tools to change something in our world, the object of our activity. The tools that we use, including writing, mediate our thinking and doing. One such tool, writing (and the action of writing) actively mediates - shapes - both our thinking and our action together, our activity (Russel & Yanes 2003)

Russel (Russel & Yanes 2003) asserts that the model can be used as a heuristic lens or a theoretical tool for viewing complex activities.

This model is mainly applied in the analysis of how students relate to essay topics and instructions given. It provides tools for uncovering dilemmas, problems and contradictions as students discuss how they solve tasks.

Nystrand (1997) describes a dialogical approach to writing as a "shared negotiation of meaning", in teaching environments where teachers create a framework for dialogue, concord and a mutual exchange of knowledge. One of the pre-requisites for dialogical learning is that it takes place in an environment guided by respect. Teachers' attitudes, values and conceptions of knowledge are crucial. (Stensmo 1994). In regard to writing it is an issue of concord, being explicit and showing respect for the students' written work. (Nystrand 1997). Assessment of students' texts is something that is both delicate and complicated since it is most often an issue of tacit interaction in a hierarchic system. More often than not the teacher has total power and the student has to abide by the teacher's assessment. One of the central focuses in this study is on what happens to the student and how he or she is affected when receiving the teacher's assessment of a text.

In order to be able to analyse and categorize students' utterances on how they view teachers' assessments and how it affects them I have used as a basic premise Cooley's (1922) and Meads' (1976) theories on how individuals create an image of the counterpart's attitudes and actions in interaction. Above all I try to create an understanding of students' reactions and emotions when they are confronted with the assessments of their texts, how they are affected by teachers' attitudes, values and conceptions of knowledge and what images of self are created in the proc-

ess. Inspiration is drawn from Scheff's (1990) micro-sociology studies of emotion and social interaction. Aspelin's (1999a,b) micro-studies of interaction between teachers and students are also a source of inspiration. He analyses gestures, words and mimicry of teachers and students in authentic class-room situations whereas my study mainly concentrates on studying closely the written words and utterances of students and analysing them metaphorically. (Scheff 1990, Lakoff & Johnsson 1987). Scheff's theories are, above all, used for analysing feelings of shame which arise in systems of social control such as assessment situations. Scheff's theories have been developed from the psychologist Lewis (1971) and the language psychologists Gottshalk & Gleser (1969) who demonstrated that feelings of shame are often bypassed or unacknowledged. Feelings of shame can become evident when people speak of their experience of interaction in that they express negative attitudes towards themselves. More often than not individuals are unaware of feeling shame but the emotion is unacknowledged or bypassed and can come into view in the use of deprecating expressions regarding their own self and through words and expressions for negative conceptions of themselves.

Research Method and Empiric Material

My study deals with two upper secondary classes. They come from different districts in Sweden and thus attend two different schools. One of the classes studies at the natural science programme and the other studies at an aesthetical programme with music as an area of emphasis. In the two compulsory courses of Swedish they have been asked to write down their thoughts and opinions on writing within the subject. This has been achieved by way of me visiting their Swedish class-rooms as a researcher. They have been given a questionnaire to use as a support for writing and their answers, which can also be in the form of narratives, have been taken down in an individual booklet that I have chosen to call a log-book. It amounts to some 935 pages of hand-written script from a total of 55 students.

I have also observed lesson dealing with writing and interviewed teachers and students. The natural science class has had the same teacher for the whole of their Swedish studies. The aesthetical class has had three different teachers over a period of two and a half years.

Four students, two boys and two girls, have been interviewed twice. They have also had group talks after they had finished studying Swedish. Students have also handed in essays which were written during their studies of Swedish. However, these are not used for analysis to any greater extent. The natural science class receive a so called "assessment protocol" when essays are handed back, where the number of errors is stated and comments are passed on disposition, sentence structure and other aspects of form. This has been subject to analysis in the instances at hand.

I have used a wide variety of methods for collecting data in order to achieve as extensive a material as possible. Since the study has taken place over a long period of time the material has been subject to continuous analysis during the collection process. One can say that my work as regards collection of data has been characterised by a continuous abduction process (Alvesson & Sköldbberg 1994:44). The way I have observed, asked questions and read the material over again has been affected by what I have come to know during the course of my work.

On the whole the students taking part in the study are goal-oriented and motivated. They have good grades from compulsory school and are interested in literature studies. None of them have difficulties reading and writing. The students in the natural science class are disciplined and attendance is high throughout the course of their studies. The students of the aesthetical class develop a more relaxed approach to their studies over time. Their music subjects take top priority and high demands are made on their musical skills. Among other things they take part in many professional musical projects where they perform in front of hundreds of paying spectators.

The teaching of Swedish is very much alike in both classes in a number of ways. During their first year they write a lot in many different genres. They start in narrative writing and later they move on to solely so called academic writing. At the same time they write texts in connection with their reading of fiction. These are called book reviews or literary analyses and are created to serve a control function in relation to the texts that have been read. In the music class they are sometimes used as a basis for talks on literature. They are corrected, examined as regards language and assessed in the same way as other texts produced.

Empirical findings

The Text Expected and the Double Messages of Instruction.

The students of the classes carry out many writing assignments over the years where the teacher has expectations and demands in relation to the form and the genre of the texts. The ultimate goal is that the students should learn academic writing. On each occasion there are a number of topics to choose from. The students choose topics they find relevant from their own point of view which in essence means that primarily they want to write about something they find interesting. Some of the dilemmas which arise during the course of their writing are due to them not being certain as to which demands and expectations on the text the teacher harbours. The teacher asks the students to write analytical and argumentative texts without really explaining how one goes about doing so. The text which the teacher expects is either totally or partially concealed to the students. They use the knowledge they have acquired earlier and solve the task intuitively or with support from home when the task is given as homework. The students do not really know what criteria will be used when the text is assessed and neither do they know what to do in order to be able to write a better text next time.

Instructions are important tools in the activity. But they are often indistinctly formulated and have implicit demands which the student cannot always interpret. The instructions also give out divergent messages. In some assignments the students are to be personal on the one hand and convey their thoughts and on the other hand they are to remain professional and analyse, referring to other sources. The duality is embedded in an assignment demanding a text which operates in different written domains at the same time. For one thing they are required to produce texts which operate in a specialist domain characterised by an impersonal and professional attitude demanding specialist knowledge and for another the assignment requires text situated in an everyday domain (Macken-Horarik 2002). The everyday domain is characterised by reflection on things which are close and personal to us. In choosing a topic the story of one's own self becomes central. The students also choose a well-known and already familiar form of presentation.

Some topics are free of choice. In such instances the students tend to deal with subjects such as stress, teen-age crises, animal research, relig-

ion and human rights – so called ethical oriented themes (Berge 2002). Many of the students work very seriously in their quest for knowledge but when they find themselves in a time-restricted writing situation and are to demonstrate their knowledge in writing they fail to organise the mass of knowledge and to structure their texts. The dilemma of the optional topic is that it can lead to a limitless workload. There is a contradiction in this; from the student's perspective focus is on a quest for knowledge and content is looked upon as being the most important aspect, whereas the teacher sees form as essential and the ultimate goal of the assignment is for the students to demonstrate that they master a form and a certain approach to writing. The content as such is in effect merely a material required for the form. Some students realise this over time which leads to assignments of this kind being looked upon as meaningless and non-functional.

It is also the case that students are not made aware by their teachers that this kind of work demands more time than what has been assigned, a lot of work on several levels and an opportunity to edit the text. When they later get an assessment of their texts which neither meets their expectations nor corresponds to the amount of work they have put into their texts they place the blame on themselves and believe that their failure is an outcome of their intrinsic ability.

Another dilemma is that some students, particularly the boys in the natural science class, learn to view the instructions as a template. They construct a text in order to fill the template and maintain an instrumental attitude to the assignment fulfilling it just to get a mark for it. This is experienced as meaningless and empty and is thus viewed as a commissioned work on the part of the teacher. The communicative aspect of writing is altogether lacking in this context.

Time as a Disciplinary Instrument

Time as a disciplinary instrument is used in a number of ways in school. There is a traditional conception that it is desirable to be able to write texts in a short time. The students in the natural science class write all their texts under time restrictions during their lessons. They often get time frames which are all too limited which leads to them developing feelings of insufficiency and failure. They work under stress. Many of the students know that during the course of a few hours they must produce

their best. Being on time and being able to hand in a text when time is up becomes the norm. They get comments on shortcomings in their texts when the text has been assessed although they would not have made the same mistakes if they had had time to make changes. The lack of time becomes a trap of shame.

The music class on the other hand is allowed a lot of time. Too much time also creates traps and didactical dilemmas. They are allowed to do their assignments at home and hand in the text at a set deadline. This requires self-discipline. In addition to this they sit at home trying to work out how the assignments are to be solved. The texts do not evolve out of discussions and "shared negotiation of meaning" (Nystrand 1997) does not take place. All too loosely controlled writing can also create feelings of shame and insufficiency since many of the students in this class lag behind over time and get a number of so called remaining assignments which they never find time for. This leads to them not getting a mark for the course. The students are required to take a lot of responsibility on their own, in spite of being very young.

I maintain that the handling of time is an ill-considered premise and a routine act. School and teachers do not consider how development as a writer connects to the concept of time. Instead time works as a provision for doing an assignment which can be ticked on the list of products the students are required to produce. The students do the assignment with time restrictions in school or whenever they choose and then they hand in the text as a product. The process of learning to write is actually subordinate in this context. The only thing that counts is the product.

Focus on Shortcomings and Feelings of Insufficiency

The students of my study often talk about their texts as containing shortcomings, errors and mistakes. They hold the view that they have failed because they, according to themselves, lack the ability to write. They also say that they do not reach the highest marks because of a want of vocabulary, because they are not mature enough or because they can not find space to edit their texts in the time at their disposal. They adapt to their teacher's assessment and try to remember what errors they have made for the next time they are asked to write. Many view their writing process as a descending spiral instead of development. The environment for writing is, particularly in the natural science class, normative and au-

thoritarian. The lack of negotiation and discussion about their texts make the students feel powerless and vulnerable. I use concepts such as adjustment and adaptation, inclusion and exclusion in order to describe different students' strategies and roles in relation to the teacher and the teacher's handling of norms and textual conventions.

Many students develop negative self-images with reference to writing. In portraits of two students I demonstrate how students can talk about themselves in negative terms and how their self-confidence as regards writing decreases over time. One of the students, Annelie, continues to work relentlessly in spite of positive response failing to appear. Even though she performs all her assignments carefully and is interested in the subject she merely becomes increasingly unsure of herself. Supportive or scaffolding structures are lacking around her learning process. She is totally on her own in seeking an understanding and knowledge of how to write advanced academic texts.

In my other example, Arvid, the response that fails to appear and the negativity at play around his texts lead to alienation. In the course of more than two years in upper secondary he develops an instrumental and distanced attitude towards his writing assignments. After some time he merely takes part in a school writing game, a sort of role-play, where he does his assignments solely to become a grade. Instead, he develops an active writing activity in his spare time by writing lyrics for his own music.

As a counterweight I show how Håkan, a student in the music class, wanders his own path in regard to writing. Strictly speaking he does not take part in the writing in school either, but he looks upon the few occasions for writing as a part of his own self-reflective project. He writes because he thinks it is fun but does not really learn anything new. The knowledge he has acquired in another place than school is sufficient to give him a good grade.

Students on the Teaching of Writing

In my last empirical chapter I give scope for the students in the two classes to express themselves with alternative contributions to how the teaching of writing could be organised. Three themes have been found which are based on the students' statements on how writing could be done in other forms. These themes are:

- Active text work
- Writing through dialogues and cooperation
- Writing as a function and an asset

In short one can say that students want to talk more about their own texts and those of others. They want to develop their understanding of what constitutes text and language and achieve a meta-knowledge of language, texts and genres. They want to practice and experiment more. The lack of training is viewed as a source of worry over not being able to get a good grade and at the same time as an explanation for learning that does not take place. The students say that they do exercises which are solely there for the sake of assessment. Every time they write they do it to be assessed, not in order to develop.

Dialogue and discussions are highly valued. Comparing the texts of others with one's own and discussing in general terms about both content and form is regarded as important. They also emphasize the creative side of writing. Primarily they focus the writing of fictional texts but writing texts which take their point of departure in literature is also important. Many of them express that developed forms of literary analysis is like being in a conversation and dialogue with someone else. Thus, text analysis is a challenge where content and form as well as approaches to writing are concerned.

The students also focus the functional aspect of writing. It is regarded as meaningless that their texts are not used for anything. The texts are merely text products which die once writing them has been completed. Writing them is situated in a so called production context (Hoel 2001).

After three years of writing in the subject of Swedish the students find it difficult to see to what use it has been. Some see themselves as having matured in their language and having acquired a somewhat larger vocabulary. Others say that they have developed in a technical sense. They have become aware of dividing their texts into paragraphs and the importance of a good introduction and ending. Strictly speaking they look upon writing as a means of being assessed in the subject of Swedish.

Discussion

Writing in the Subject of Swedish as a Creative and Aesthetical Learning Process

With these results as a background I discuss the potentials within the subject for developing the students' writing. In contrast to the assessment discourse and that of solving assignments I see a possibility for shifting focus away from assessment and direct the spotlight towards learning processes and the creation of meaning. I propose that writing in the upper secondary subject of Swedish should be seen as a creative and aesthetical learning process. Taking my point of departure in Persson (2007) and Thavenius & Gråhamn (2003) as well as Smidt (2004) I see a possibility for the subject to function as an arena for learning, text creation and dialogue. When it comes to reading literature in school Persson (2007) proposes a widened understanding which he has termed creative reading. He maintains that feelings and sense interact in a discussion on what has been read. The creative and aesthetical dimension which reading holds can be developed through reflection and critical study. Studying for example form is, he says, vital because it has something to say to us about the way different genres and media render reality (p. 274).

To recapture the areas of language and literature and viewing them as the main content of the subject of Swedish and thus widen the scope for developing meta-cognitive aspects of them would be a practicable route. In creative dialogical gatherings around a repertoire of narrative fields of activity (Liberg 2005) there is a possibility for students to develop their personalities and strengthening their identities.

My proposition is that writing could be part of the creative potential inherent both in writing and in talking about texts. An instruction for writing could function as thinking devices (Wertsch & Toma 1990, Nystrand 1997:9) instead of grading criteria which are ticked off. Leading students into learning and making different text worlds understandable is a goal within reach. Through dialogue between teachers and students where the students' contributions in both oral and written text are allowed to be met and dealt with in an authentic discussion it is possible to depart from the authoritarian and normative framework which is traditionally associated with writing.

In the environments for writing which I have investigated there is a lack of real teaching of writing and learning processes. The goals and intentions of the assignments are either blurred to the student or altogether lacking. It is my strong belief after having carried out this study that the ever-present focus placed on emphasising the students' shortcomings along with the constant focus placed on assessment and grading of students' texts prevent students from developing optimally. By applying dialogue, reflection, critical analysis of one's own texts and those of others along with practice oriented and experimenting attitudes to working with texts without normative and authoritarian overtones we would probably be able to allow students to reach further in their development as writers whilst at the same time acquiring knowledge of what writing itself as action and craftsmanship really involves.

Översättning: Thomas Svensk

Referenser

Facklitteratur

- Alvesson, Mats & Sköldbberg, Kaj (1994). *Tolkning och reflektion: vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund : Studentlitteratur.
- Andreasson, Ingela (2007). *Elevplanen som text – om identitet, genus, makt och styrning i skolans elevdokumentation*. Göteborg: Göteborg Studies In Educational Sciences, Institutionen för Pedagogik och Didaktik.
- Antonovsky, Aaron (1991). *Hälsans mysterier*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Anward, Jan (1983). *Språkutveckling under skoltiden*. Stockholm: Liber.
- Arkhammar, Britt-Marie (1988). *Skrivkamrater – introduktion i ett processinriktat skrivande*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Ask, Sofia (2007). *Vägar till ett akademiskt skriftspråk*. Växjö: Växjö university press, Serie Acta Wexionensia 115/2007.
- Aspelin, Jonas (1999a). *Banden mellan oss – ett socialpsykologiskt perspektiv på lärare- elev- relationen*. Stockholm/Stehag: Brutus Östlunds bokförlag, Symposium.
- Aspelin, Jonas (1999b). *Klassrummets mikrovärld*. Stockholm/Stehag: Brutus Östlings bokförlag, Symposium.
- Asplund, Johan (1983). *Tid, rum, individ och kollektiv*. Stockholm: Liber
Delegationen för långsiktigmotiverad forskning
/Forskningsrådsnämnden.
- Aulin-Gråhamn, Lena & Thavenius, Jan (2003). *Kultur och estetik i skolan*. Malmö: Malmö Högskola, Lärarutbildningen, Rapporter om utbildning; 9:2003.
- Aulin-Gråhamn, Lena, Persson, Magnus & Thavenius, Jan (2004). *Skolan och den radikala estetiken*. Lund: Studentlitteratur.
- Bachtin, Michail (1952/1997). Frågan om talgenrer. I: E. Haettner-Aurelius & T.Götselius (red.). *Genre teori*. Lund: Studentlitteratur.
- Barton, David (1994). *Literacy – An introduction to the ecology of written language*. Oxford: Blackwell.
- Bateson, Gregory (1972). *Steps to an Ecology of Mind*. London: Paladin Publishing.
- Bazerman, Charles & Russel, David, R. (2003). Introduction to Writing selves-writing societies. I: C. Bazerman & D. R. Russel, *Writing Selves Writing Societies*. Colorado:
http://wac.colostate.edu/books/selves_societies 2008.07.17.

- Berge, Kjell, Lars (1988). *Skolestilen som genre – med påtvunget penn*. Oslo: Landslaget for Norskundervisning, LNU, Cappelen, Akademisk Forlag.
- Berge, Kjell, Lars (1996). *Norskensensorerens tekstnormer og doxa. En kultursemiotisk og sosiotekstologisk analyse*. Trondheim: Institutt for anvendt språkvitenskap, det Historisk-Filosofiske fakultet, Norges Teknisk Naturvetenskapelige Universitet Trondheim.
- Berge, Kjell, Lars (2002). Hidden norms in assessment of students' exam essays in norwegian upper secondary school. In: *Written Communication Vol.19*. No 4:2002, pp. 458-492.
- Berge, Kjell, Lars (2005). Tekstkulturer og tekstkvaliteter. I: K.L. Berge et al. *Ungdommens skrivekompetanse*. Bind II, Oslo: Universitetsforlaget.
- Berge, Kjell, Lars & Ledin, Per (2001). Perspektiv på genre. I: *Rbetorica scandinavica*, Nr 18:2001, ss. 4-16.
- Berge, Kjell-Lars, et al. (2005). *Ungdommens skrivekompetanse*. Bind I og II, Oslo: Universitetsforlaget
- Bergman-Claesson, Görel (2003). *Tre lärare – tre världar: lärarkommentarer till elevtexter i tre gymnasieklaser*. Uppsala: Uppsala Universitet, Utbildnings vetenskapliga fakulteten, Rapport 2003:1.
- Bergman, Lotta (2007). *Gymnasieskolans svenskämnen – en studie av svenskundervisningen i fyra gymnasieklaser*. Lärarutbildningen, Malmö högskola, Malmö Studies in Educational Sciences No 36.
- Bergöö, Kerstin (2005). *Vilket svenskämne? Grundskolans svenskämnen i ett lärarutbildningsperspektiv*. Lärarutbildningen Malmö Högskola, Malmö Studies in Educational Sciences No 20.
- Bereiter, Carl & Scardamalia, Marlene (1987). *The Psychology of Written Composition*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum, Associates, Publishers.
- Bereiter, Carl & Scardamalia, Marlene (1991). Må det være så vanskelig å lære å skrive. (K. M. Thorbjørnsen, övers.) I: E. Bjørkwold & S. Penne (1991). *Skriveteori*. Oslo: Landslaget for Norskundervisning, LNU, Cappelen Akademisk forlag. (Originalarbete publicerat 1983).
- Berkenkotter, Carol & Huckin, Thomas, N. (1997). Da klokka klang... Om å lære fagsjangerer i skole og på universitet, i original: Rhethinking Genre From A Sociokognitive Perspective. (T. Breivik, övers), I: L.S. Evensen & T Hoel, Løkenesgard. *Skriveteorier og Skolepraksis*. Oslo: Landslaget for Norskundervisning, LNU, Cappelen, Akademisk forlag. (originalarbete publicerat 1995).
- Björk, Lennart & Blomstrand, Ingegerd (1999). 2:a uppl. *Tanke- och skrivprocesser: Skriftlig och muntlig kommunikation för gymnasiet. lärarbok*. 1:a uppl(1994) Lund: Studentlitteratur.
- Björk, Maj & Liberg, Caroline (1996). *Vägar in i skriftspråket – tillsammans och på egen hand*. Stockholm: Natur och Kultur (Lärare Lär).
- Blåsjö, Mona (2004). *Studenters skrivande i några kunskapsbyggande miljöer*. Stockholms universitet, Humanistiska fakulteten, Institutionen för Nordiska språk.

- Blåsjö, Mona (2006). *Skrivteori och skrivforskning en forskningsöversikt*. MINS Meddelanden från Institutionen för nordiska språk vid Stockholms universitet, Nr 56.
- Bommarco, Birgitta (2006). *Texter i dialog – en studie i gymnasieelevers litteraturläsning*. Lärarutbildningen, Malmö högskola Malmö Studies in Educational Sciences No. 25.
- Bourdieu, Pierre (1986). *Kultursociologiska texter*. I urval av Donald Broady & Mikael Palme, Stockholm: Salamander.
- Bourdieu, Pierre (1991) *Kultur och Kritik: Anföranden av Pierre Bourdieu*. (J.Stierna övers.) Göteborg: Daidalos. (originalarbete 1984).
- Bourdieu, Pierre (1995). *Praktiskt förnuft. Bidrag till en handlingsteori*. (från franskan, G. Gimdal & S. Jordebrandt, övers.), Göteborg: Daidalos.
- Broady, Donald (1998). Kapitalbegreppet som utbildningssociologiskt verktyg. I: J. Bjerg (red.), *Pedagogik en grundbok*. s. 435, Stockholm: Liber. Även Skeptronhäften/Skeptron Occasional Papers, Nr 15 <http://www.skeptron.uu.se/broady/sec/ske-15.pdf>, 2008.07.16.
- Brodow, Bengt & Bergström, Börje (1986). *Språket och Vi: Svenska för gymnasieskolans 3 och 4-åriga linjer*. Malmö: Liber.
- Bryman, Alan (2002). *Sambällsvetenskapliga metoder*. Malmö: Liber Ekonomi.
- Buber, Martin (1990). *Jag och du*. Falun: Dualis förlag
- Charon, Joel, M. (2007). *Symbolic interactionism: an introduction, an interpretation, an integration*. 9:e upplagan, Upper Saddle River, New Jersey: Pearson Education, Inc: Prentice Hall.
- Clod, Bente (1989). *Skriv – En bok om att skriva*. Stockholm: Alfabeta förlag.
- Cooley, C.H (1922). *Human nature and the social order*. Svenska utgåvan första gången 1964, 2:a tryckn. 1967, New York: Schocken Books.
- Cooper, Marilyn M (1986). The Ecology of Writing. I: *College English Vol 48 No 4* (April 1986) pp 364-375.
- Danielsson, Anita & Siljeholm, Ulla (1996). *Språket och människan* (läromedel GY) Stockholm: Natur och Kultur.
- Davydov, V.V., Zinchenko, V.P. & Talyzina, N.F. (1983). The problem of activity in the works of A.N. Leont'ev. *Soviet Psychology* 21 (4) 31-42.
- Dysthe, Olga (1996) *Det flerstämmiga klassrummet*. Lund: Studentlitteratur.
- Dysthe, Olga (2003). Sociokulturella perspektiv på kunskap och lärande. I: O. Dysthe (red.). *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Dysthe, Olga, Hertzberg, Frøidis, Hoel, Thorlaug, Løkensgard (2002). *Skriva för att lära*. Lund: Studentlitteratur.
- Elmfeldt, Johan (2005). Dagbok i mediekultur – en presentation av två giraffers bildspel. I: B.Linnér & K. Lundin Åkesson (red.). *Texter om Svenska med Didaktisk Inriktning*. Tredje nationella konferensen i Svenska med. Didaktisk inriktning, Växjö 9:e november 2005.
- Elmfeldt, Johan & Erixon, Per-Olof (2004). Genrer i rörelse – estetiska textpraktiker i gymnasieskolan. I: S. Thorsson (red.). *Texter om svenska med didaktisk inriktning*. Andra nationella konferensen i Svenska med

- Didaktisk inriktning Göteborg 9-10- jan. 2004.
- Elmfeldt, Johan & Erixon, Per-Olof. (2005). Genrer och intermedialitet i litteratur- och skrivundervisning. I: *Tidskrift för lärarutbildning och forskning nr 1-2 2005*, Umeå universitet.
- Elmfeldt, Johan & Erixon, Per-Olof (2007). *Skrift i rörelse – om genrer och kommunikativ förmåga i skola och medielandskap*. Stockholm/Stehag: Brutus Östlings Bokförlag, Symposion.
- Ehn, Billy & Löfgren, Orvar (1996). *Vardagslivets etnologi – Reflektioner kring en kulturvetenskap*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Ehn, Billy & Löfgren, Orvar (2001). *Kulturanalyser*. Malmö: Gleerups.
- Engdahl, Horace, et. al.(1977). *Hermeneutik*. Stockholm: Rabén & Sjögren, Stora Tema Nova
- Engeström, Yrjö (1987). *Learning by expanding: an activity theoretical approach to developmental research*. University of Helsinki SF, Helsinki: Orienta-Konsultit Oy.
- Engeström, Yrjö (1993). *Learning, Working and Imagining: Twelve studies in activity theory*. Helsinki: Orienta-Konsultit Oy.
- Engeström, Yrjö (2001) Expansive learning at work: toward an activity theoretical reconceptualization. In: *Journal of Education and Work* Vol. 14 No 1: 2001.
- Erixon, Per-Olof (2003). *Drömmen om den rena kommunikationen: Diktskrivning som pedagogiskt arbete i gymnasieskolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Evensen, Lars, Sigfred (1993). Skrivpedagogikk i relief, Skrivpedagogisk forskning i ei pedagogisk brytningstid. I: I.Moslet & L.S. Evensen. *Skrivpedagogisk fornying*. Oslo: ad Notam Gyldendal AS.
- Evensen, Lars, Sigfred (1997a) Å skrive seg stor: Utvikling av koherens og sosial identitet i tidlig skrivning. I: L.S. Evensen & T. Hoel, Løkensgard (red.), *Skriveteorier og Skolepraksis*. Oslo: Landslaget for norskundervisning LNU, Cappelen Akademisk Forlag.
- Evensen, Lars, Sigfred (1997b) Applied linguistics within a principled framework for characterizing disciplines and transdisciplins. In: *AILA Review, No 12, Applied Linguistics Across Disciplins*. pp 31-41.
- Ewald, Annette (2007). *Läskulturer – Lärare, elever och litteraturläsning i grundskolans mellanår*. Lärarutbildningen, Malmö högskola, Malmö Studies in Educational Sciences, No 29.
- Fairclough, Norman (1992) *Discourse and social change*. Cambridge: Polity, Cop.
- Fish, Stanley (1980). *Is there a text in the class: the authority of interpretive communities*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Fjällström, Roger (2002). Betygsättandets etik. I: *Att bedöma eller döma: Tio artiklar om bedömning och betygsättning*. Stockholm: Skolverket.
- Flower, Linda & Hayes, John (1991). En teori om skrivning som kognitiv process. (K. M. Thorbjørnsen, övers.) I: E.Bjørkwold & S.Penne (red.). *Skriveteori* (1991), Oslo: LNU, Cappelen Akademisk forlag (originalarbete publicerat 1981).

- Freedman, Aviva (1994) 'Do as I say': The Relationship between Teaching and Learning New Genres, In: A.Freedman & P.Medway (red.). *Genre and the New Rethoric*. London: Taylor & Francis.
- Gadamer, Hans-Georg (1977). Tidsavstånd, verkningshistoria och tillämpning i hermeneutiken. (A. Olsson & H. Engdahl, övers.) I: H. Engdahl, et al (red.). *Hermeneutik*. Stockholm: Rabén & Sjögren, Stora Tema Nova.
- Giddens, Anthony (1991). *Modernitet och självidentitet – självet och sambället i den senmoderna epoken*. Göteborg: Daidalos.
- Goffman, Erwing (1959). *The presentation of self in everyday life*, London: Penguin books.
- Gottshalk, Louis, A. & Gleser, Goldine, C. (1969). *Manual of instructions for using the Gottshalk – Gleser content analysis scales: anxiety, hostility and social alienation*. Berkely/Los Angeles: University of California Press.
- Göransson, Anna-Lena (2004). *Brandvägg – om ord och handling i en yrkesutbildning*. Lärarytbildningen, Malmö Högskola, Malmö Studies in Educational Science No 17.
- Halliday, M.A.K. (1978). *Language as social semiotic – The social interpretation of language and meaning*. London: Edward Arnold.
- Hartman, Jan (2001). *Grundad teori – Teorigenerering på empirisk grund*. Lund: Studentlitteratur.
- Hedeboe, Bodil (2002). *Nær vejret læser kalendern – En systemisk funktionell genreanalyse af skrivepedagogiske forløb*. Dansk institut for gymnasiepædagogik, Syddansk Universitet.
- Hedeboe, Bodil (2004). Genre og stemme i gymnasieelevers argumenterende tekster. I: S. Thorsson (red.) *Texter om svenska med didaktisk inriktning*, 2:a nationella konferensen i Svenska med. Didaktisk inriktning, Göteborg 8-9-jan. 2004.
- Hedeboe, Bodil & Polias, John (2008). *Genrebyrån: en språkpedagogisk funktionell grammatik i kontext*. Uppsala: Hallgren & Fallgren.
- Hellspong, Lennart & Ledin, Per (1997). *Vägar genom texten: Handbok i brukstextanalys*. Lund: Studentlitteratur.
- Hertzberg, Frøidis (2003). delstudien, Å ta en risk--'Utfordrene' blant eksamensskrivere. Bilaga till KAL-projektet, Sammendragsrapport 2003, även I: Berge K.L. et al. (2005) *Ungdommens skrivekompetanse* Bind I s.275 Oslo: Universitetsforlaget
- Hertzberg, Frøidis (2006) Genreskrivning under senare skolar: att berätta räcker inte. I: L. Bjar. (red.). *Det hänger på språket*. Lund: Studentlitteratur.
- Hillocks, George (1987). Synthesis of Research on Teaching Writing. In: *Educational Leadership, maj*, pp. 71-82.
- Hillocks, George, J.R. (1995) *Teaching writing as a reflective practice*, Columbia: Teachers College Press, Columbia university.
- Hoel, Torlaug, Løkenstgard (1995). *Elevsamtaler om skrivning i videregående skole – Responsgrupper i teori og praksis*. Universitetet i Trondheim ALS – skrift nr. 3.

- Hoel, Torlaug, Løkensgard, (2001). *Skriva och samtala: Lärande genom responsgrupper*. Lund: Studentlitteratur.
- Hofvendahl, Johan (2006). *Riskabla samtal: en analys av potentiella faror i skolans kvarts- och utvecklingssamtal*, Linköping/Stockholm: Arbetslivsinstitutet/ Linköpings universitet, Linköping Studies in Arts and Science Nr 338.
- Holmberg, Olle & Malmgren, Lars-Göran (1979). *Språk, litteratur och projektundervisning*. Stockholm: Liber (UtbildningsFörlaget).
- Hultman, Tor (1989). Skrivutveckling i ett pragmatiskt perspektiv. I: U. Teleman & C. Sandqvist (red), *Språkutveckling under skoltiden*. Lund: Studentlitteratur.
- Hultman, Tor: (1991). De centrala proven i svenska – stöd eller hinder i undervisningen. I: G. Malmgren & C. Sandqvist. (red.), *Skrivpedagogik*, Lund: Studentlitteratur.
- Hultman, Tor & Westman, Margareta (1977). *Gymnasistsvenska*. Lund: Liber, Skrifter utgivna av svenskläraryöreningen.
- Hundeide, Karsten (2003). Det intersubjektiva rummet. I: Dysthe O. (red.), *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Hundeide, Karsten (2006). *Sociokulturella ramar för barns utveckling – barns livsvärldar*. Lund: Studentlitteratur.
- Ivanič, Roz (1998). *Writing and identity: The discursive construction of identity in academic writing*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Co.
- Jauss, Hans, Robert (1997). Teorier om medeltidens genrer och litteratur. (T. Andersson övers.) I: E. Hættner, Aurelius & T. Götselius (red.), *Genreteori*. Lund: Studentlitteratur. (originalarbete publicerat 1968)
- Johns, Ann. M. (red.) (2002). *Genre in the Classroom: Multiple Perspectives* London/New Jersey: Lawrence Earlbaum Associates Publishers.
- Johnsen, Egil, Børre (1995). *Oppgavetekst og dannelse. artiumemner, formuleringer og forvaltning 1880-1991*. diss. Oslo: Oslo Universitet.
- Josephson, Olle (1996). Det betydelselösa tidningsspråket. I: M. Thelander (red.), *Samspel och variation – Språkliga studier tillägnade Bengt Nordberg på 60-årsdagen*. Uppsala: Institutionen för Nordiska språk, Uppsala universitet.
- Jönsson, Karin (2007). *Litteraturarbetets möjligheter – en studie av barns läsning i årskurs F-3*. Lärarutbildningen Malmö Högskola, Malmö Studies in Educational Sciences No.33.
- Kress, Gunther (1989). *Linguistic processes in sociocultural practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Kress, Gunther (1997). *Before writing*. London: Routledge.
- Kress, Gunther (1998). Representation, lärande och subjektivitet: Ett socialsemiotiskt perspektiv. I: J. Bjerg (red.), *Pedagogik en grundbok*. s. 202, Stockholm: Liber.
- Kress, Gunther & van Leeuwen, Theo (2001). *Multimodal Discourse: The modes and media of contemporary communication*. London: Arnold, Oxford University Press.

- Krogh, Ellen (2000). Danskfagets utfordring. I: L. Birde, Wise (red.), *Dansk i dialog*. Dansklaerarforeningens skrifter.
- Kronholm-Cederberg, Anette (2005). *Om skrivandets villkor – unga människors berättelser om skrivande i gymnasiet*. Vasa: Åbo Akademi, Pedagogiska fakulteten, Rapport Nr 16/2005.
- Kvale, Steinar (1997). *Den kvalitativa forskningsmetoden*. Lund: Studentlitteratur.
- Lahdenperä, Pirjo (1997). *Invandrabakgrund eller skolsvårigheter? En textanalytisk studie av åtgärdsprogram för elever med invandrabakgrund*. Stockholm HLS förlag.
- Lakoff, George & Johnson, Mark (1980) *Metaphors we live by*. Chicago/London: The University of Chicago Press.
- Lalander, Philip & Johansson, Thomas (1999). *Ungdomsgrupper i teori och praktik*. 1:a uppl. Lund Studentlitteratur.
- Larsson, Kent (1984). *Skrivförmåga – studier i svenskt elevspråk*. Malmö: Liber.
- Lave, Jean & Wenger, Etienne (1991). *Situated learning – Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge university press.
- Leontyev, A. N.(1981). *Problems of the development of mind*. Moskva: övers från ryskan, Progress Publishers.
- Lewis, Helen, Block (1971). *Shame and Guilt in Neurosis*. New York International Universities press.
- Lewis, Helen, Block, (1987). *The Role of Shame in Symptom Formation*, New Jersey: Lawrence Earlbaum Associates Publishers.
- Liberg, Caroline (2003) Att lära i en vidgad språklig rymd – ett språkdidaktiskt perspektiv. Rapport från ASLÅ:s höstsymposium, Karlstad, 7-8 november. ASLÅ:s skriftserie nr. 16 (22-36).
- Liberg, Caroline (2004). Rörelse i texter, texter i rörelse. I: I. Bäcklund et al (red.) *Text i arbete/Text at work: Festskrift till Britt-Louise Gunnarsson den 12 januari 2005*. Uppsala universitet, Institutionen för Nordiska språk, Uppsala: Svenska föreningen för tillämpad språkvetenskap.
- Liberg, Caroline (2005). Svenskämnet – att skapa praktiker i och om narrativa verksamheter, I: Linner. B & Lundin-Åkesson. K (red.), *Texter om Svenska med didaktisk inriktning*. Tredje nationella konferensen i Svenska med Didaktisk inriktning, Växjö 9:e november 2005.
- Liberg, Caroline (2006). Elever som textresurser i mötet med skriftspråkliga textvärldar. I: L.Bjar (red.) *Det hänger på språket*. Lund: Studentlitteratur.
- Liberg, Caroline (2007). Presentation vid föreläsning Linköpings universitet/IBL, 27 november 2007, opublicerat material.
- Lindberg, Inger (2006). Med andra ord i bagaget. I: L. Bjar (red.), *Det hänger på språket*. Lund: Studentlitteratur.
- Lindén, Gunilla (2002). Psykodynamiska perspektiv på sociala problem, I: A. Meeuvisse & H. Swärd (red.), *Perspektiv på sociala problem*. Stockholm: Natur & Kultur.

- Lindström, Lars (2002) Produkt- och processvärdering i skapande verksamhet. I: *Att bedöma eller döma. Tio artiklar om bedömning och betygsättning* Stockholm: Skolverket
- Linell, Per: (1994) *Transkription av tal och samtal: teori och praktik* Linköping: Arbetsrapport från Tema Kommunikation 1994:9 Linköpings Universitet.
- Löfqvist, Gert (1988a). *Elever skriver uppsats*. Lund: Studentlitteratur.
- Löfqvist, Gert (1988b). *Lärare i svenska*. Lund: Studentlitteratur.
- Lötmarker, Lena (2004). *Krian i förvandling*. Lund: Institutionen för Nordiska språk, Lunds universitet.
- Maagerø, Eva (1999). Hallidays funktionella grammatikk I: K.L. Berge, P. Coppock & Maagerø, E. (red.), *Å skabe mening med språk: En samling artikler av M.A.K. Halliday, R. Hasan og J.R. Martin*. Oslo: Landslaget for Norskundervisning, LNU Cappelen Akademisk forlag.
- Macken, Horarick, Mary (2002). Something to Shoot For: A Systemic Functional Approach to Teaching genre in Secondary School Science. In: A.M.Johns (red.), *Genre in the Classroom. Multiple Perspectives*. London/New Jersey: Lawrence Earlbaum Associates Publishers.
- Malmgren, Gun (1992). *Gymnasiekulturer, Lärare och elever om svenska och kultur*. avh. Lunds universitet, Lärarutbildningen Malmö, Didaktikseminariet, Malmö: Malmö högskola, Reprocentralen.
- Malmgren, Gun (1999). Svenskämnets identitetskriser: moderniseringar och motstånd. I: J. Thavenius (red.), *Svenskämnets historia*. Lund Studentlitteratur.
- Malmgren, Gun & Sandqvist, Carin (red.). (1991). *Skrivpedagogik*. Lund: Studentlitteratur.
- Malmgren, Lars-Göran (1988). *Svenskundervisning i grundskolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Marner, Anders & Örtegren, Hans (2003). *En kulturskola för alla – estetiska ämnen och läroprocesser i ett mediespecifikt och medienetralt perspektiv*. Stockholm: Myndigheten för Skolutveckling, Forskning i Fokus Nr:16.
- Martin, Jim. M. & Rothery, J. (1988). *Teaching Factual Writing: A Genre based Approach*. Sydney: NSW Department of Education.
- Martinsson, Bengt-Göran (1989). *Tradition och betydelse: om selektion, legitimering och reproduktion av litterär betydelse i gymnasiets litteraturundervisning 1865-1968*. Linköping: Tema Kommunikation Linköpings universitet, Linköping Studies in Art and Science, No 35
- McCormick, Calkins, Lucy (1995). *Skrivundervisning*. Mölnlycke: Utbildningsstaden AB.
- Mead, George, Herbert (1976). *Medvetandet, jaget och samhället - från en socialbehavioristisk ståndpunkt*. Lund: Argos. (originalarbete publ.1934, 1962)
- Mehlum, Anders (1995). *Skrivundervisning: mellan styrning och frihet*. Lund: Studentlitteratur.
- Miller, Carolyn (1984). (K.L. Berge övers.) Genre som social handling. I:

- Rhetorica Scandinavica* Nr: 18, 2001 ss. 19-35. (originalarbete publ. 1984)
- Miller, Gale.(1997). Building Bridges – The Possibility of Analytic Dialogue Between Ethnography, Conversation Analysis and Foucault
In: D. Silverman (red.), *Qualitative research – Theory, Method and Practice*. London: SAGE Publications.
- Molander, Bengt. (1996). *Kunskap i Handling*. 2:a upplagan, Göteborg: Daidalos.
- Molloy, Gunilla (1996). *Reflekterande läsning och skrivning*. Lund: Studentlitteratur.
- Molloy, Gunilla (2002). *Läraren, Litteraturen, Eleven – En studie om läsning av skönlitteratur på högstadiet*. Stockholm: Lärarhögskolan, HLS förlag.
- Molloy, Gunilla (2003). *Tonåringar läser skönlitteratur*. Lund: Studentlitteratur.
- Molloy, Gunilla (2007). *När pojkar läser och skriver*. Lund: Studentlitteratur.
- Moslet Inge (red.) (2001). *Norskidaktikk, ei grunnbok*. 2:a utg. Oslo: Universitetsforlaget.
- NE, Nationalencyklopedin (2008), Nätupplagan uppslagsord: Bateson, Gregory www.ne.se/jsp/search/article.jsp?i_art_id=124892, 2008-07-08.
- Nilsson, Nils-Erik (2002). *Skriv med egna ord – en studie av läroprocesser när elever i grundskolans senare år skriver "forskningsrapporter"*. Lärarutbildningen Malmö högskola, Malmö Studies in Educational Sciences No 3.
- Nystrand, Martin (1989). A Social-Interactive Model of Writing. In: *Written communication, Volume 6, Nr 1*, pp. 66-85.
- Nystrand, Martin (1997). *Opening Dialogue*. Columbia: Teachers College Press Columbia University.
- Nyström Catarina. (1997). Några provuppsatser och deras författare I: G. Håkansson (red), *Svenskans beskrivning 1996:22*. Lund: Lund University Press.
- Nyström, Catarina: (2000). *Gymnasisters skrivande – en studie av genre, textstruktur och sammanhang*. Uppsala: Institutionen för nordiska språk Uppsala universitet.
- Nyström, Catarina: (2001). *Hur hänger det ihop – en bok om textbindning*. Ord och stil, Språkvårdssamfundets skrifter 32, Uppsala Hallgren & Fallgren studieförlag.
- Nyström, Catarina (2003). *Argumentera! - En presentation av gymnasisters argumenterande texter i databasen*. Uppsala: ARGUS. Rapport Nr 209 Uppsala universitet.
- Nyström, Catarina & Ohlsson Maria (2002). Analys- skrivuppgift utan ämnesgränser. I: B. Garne (red.), *Språk på väg*, Ord och Stil, Språkvårdssamfundets skrifter nr 33, Uppsala: Hallgren & Fallgren studieförlag.
- Ogden, Terje (1993). *Kvalitetsmedvetande i skolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Ongstad, Sigmund (1996). *Sjanger, posisjonering og oppgaveideologier: Et*

- teoretisk-empirisk bidrag til et tverfaglig, semiotisk og didaktisk sjangerbegrepp.*
Trondheim: Norges teknisk-naturvetenskaplige universitet
Trondheim.
- Ongstad, Sigmund: (1999). Vad är positioneringsanalys? I: C.A. Säfström & L. Östman (red.), *Textanalys*. Lund: Studentlitteratur ss. 148-176.
- Palmér, Anne & Östlund-Stjärnegårdh, Eva (2005). *Bedömning av elevertext – en modell för analys*. Stockholm: Natur och Kultur (Lärare lär).
- Paltridge, Brian (2002). Genre, Text Type and the English for Academic Purposes (EAP) Classroom. In: A. M. Johns (red.), *Genre in the Classroom: Multiple Perspectives*. London/New Jersey: Lawrence Earlbaum Associates Publishers.
- Persson, Anders (1994). *Skola och makt. om viljan till kunskap, beroende av utbildning och tvånget att gå i skola*. Stockholm: Carlssons Förlag.
- Persson, Magnus (2007). *Varför läsa litteratur: om litteraturundervisning efter den kulturella vändningen*. Lund: Studentlitteratur.
- Rommetveit, Ragnar (1992). Outlines of a dialogically based social-cognitive approach to human cognition and communication. In: A.H. Wold (red.) *The dialogical alternative: Towards a theory of language and mind* pp.19-44. Oslo: Scandinavian University Press.
- Rosenblatt, Louise. M. (2002). *Litteraturläsning som utforskning och upptäcktsresa*. Lund: Studentlitteratur.
- Russel, David. R. (1997). Rethinking Genre in School and Society – An Activity Theory analysis. In: *Written Communication no.14* pp. 504-554 www.public.iastate.edu/~drussel 2005.09.05.
- Russel, David R & Yañes Arturo (2003). Big Picture People Rarely Become Historians: Genre Systems and the Contradictions of General Education In: C. Bazerman & D.R. Russel (red.), *Writing selves- writing societies*, Colorado.
http://wac.colostate.edu/books/selves_societies, 2008.07.18.
- Saari, H. & Purves, A.C. (1992). The curriculum in mother-tounge and written composition. In: A.C. Purves (red.), *The IEA studieof written composition II Education and performance in fourteen countries*. Oxford: Pergamon press, 37-86.
- Samuelsson, Marcus (2008) *Störande elever, korrigerande lärare: om regler, förväntningar och lärares åtgärder mot störande flickor och pojkar i klassrummet*. Linköping: Linköpings universitet, Institutionen för beteendevetenskap och lärande, Linköping Studies in Behavioral Science Nr:126.
- Scheff, Thomas, J. (1990). *Microsociology, Discourse, Emotion and Social Structure* Chicago: The University of Chicago Press.
- Scheff, Thomas & Starrin, Bengt (2002). Skam och sociala band – om social underordning och utdragna konflikter, I: A. Meeuwisse & H. Swärd (red.), *Perspektiv på sociala problem*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Sjöberg, Mats (2005). Skolans tider – och livets. I: M. Sjöberg & I. Westlund (red.) *Gränslösa tider och tidlösa gränser i skolans vardag*. Linköping: Linköpings Universitet, Skapande vetande 43.

- Sjöberg, Mats & Westlund, Ingrid (2005). *Tiden i Skolan – Skolan i Tiden I: Gränslösa tider och tidlösa gränser i skolans vardag*. Linköping: Linköpings Universitet, Skapande vetande 43.
- Skolverket (1994). *Betygsboken – om betygskriterier i ett nytt betygssystem för gymnasieskolan och gymnasial vuxenutbildning*, Stockholm: Skolverket, Liber best nr: 94:100.
- Skolverket (1996). Nationella kursprovet i svenska och svenska som andra språk, Vt 1996, ”Vackert och Fult”, Distribution Stockholm: Liber.
- Skolverket (1999). Skolverkets rapport 160 Nationella kvalitetsgranskningar 1998 <http://www.skolverket.se/sb/pdf> 2008.07.16.
- Skolverket (2000). Nationella kursprovet i svenska för grundskolan, ”Möta eller Mötas”, Uppsala Universitet, Institutionen för nordiska språk, FUMS.
- Skolverket (2000). *Kursplaner i svenska: för grundskolan och gymnasiet*, <http://www3.skolverket.se/ki03/front.aspx?sprak=SV&ar=0708&infortyp=8&skolform=21&id=SV&extraId=>, 2001.01.14, 2008.07.08.
- Skolverket (2002). *Att bedöma eller döma: Tio artiklar om bedömning och betygsättning*. Stockholm: Liber.
- Skolverket (2002) Nationella kursprovet i svenska och svenska som andra språk ht 2002, ”Rätt och Rättigheter” Distribution Stockholm: Liber.
- Skolverket (2003). Skolverket rapport 222. Nationella kvalitetsgranskningar, 2001-2002, *Tid för lärande*. www.skolverket.se/sb/pdf. 2008.07.16.
- Skolöverstyrelsen SÖ (1968) *Centrala prov i svenska för åk. 3 i gymnasiet*.
- Smidt, Jon (1989). *Seks lesere på skolen – Hva de søkte, hva de fant*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Smidt, Jon (1996a). *Fornylens konflikter – Skrivopplæring i videregående skole i 90-åra*. Oslo: LNU Cappelen Akademisk forlag.
- Smidt, Jon (1996b) *Skriving på skolen (...og for livet?): Et økologisk perspektiv på elevskrivere, skolesjangrer og sjangerskriving på skolen*. I: *Skrivandet som redskap*. Svenskläraryrkeförbundet årsbok 1996 Stockholm: distribution Natur & Kultur.
- Smidt, Jon (2004) *Sjanger og stemmer i norskrommet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Stensmo, Christer (1994). *Pedagogisk filosofi*. Lund: Studentlitteratur.
- Strömquist, Siv (1988). *Skrivprocessen- teori och tillämpning*. Lund: Studentlitteratur.
- Swahn, Ragnhild. (2006). *Gymnasieelevers inflytande i centrala undervisningsfrågor*. Linköping: Institutionen för beteendevetenskap, Linköpings universitet.
- Swales, John, M. (1990). *Genre Analysis, English in academic and research settings*. Cambridge: Applied Linguistics.
- Säljö, Roger (2000). *Lärande i praktiken – ett sociokulturellt perspektiv*,

- Stockholm: Prisma.
- Teleman, Ulf (1979). *Språkrätt – om skolans språknormer och sambällets*. Lund: Liber Läromedel.
- Teleman, Ulf (1991). *Lära Svenska – om språkebruk och modersmålsundervisning*. Skrifter utgivna av Svenska språknämnden Nr.75, Uppsala: Almqvist & Wiksell.
- Thavenius, Jan (1981) *Modersmål och fadersarv. Svenskämnets traditioner i historien och nuet*. Stockholm: Brutus Östlings förlag Symposion
- Thavenius, Jan (1999). *Svenskämnets historia*. Lund: Studentlitteratur.
- Thompson, E.P. (1983). första gången 1967. *Herremakt och folklig kultur. Socialhistoriska uppsatser*. Malmö: Författarförlaget.
- Trost, Jan (1997). *Kvalitativa Intervjuer*. Lund: Studentlitteratur.
- Van Maanen, John & Kolb, Deborah. M. (1985). The Professional Apprentice: Observations on Fieldwork Roles in two Organizational Settings. In: *Research in the Sociology of Organizations*, 4:1-33.
- Vygotsky, Lev. S. (1995). 1:a upplagan, (K. Öberg, Lindsten, övers.). *Fantasi och kreativitet i barndomen*. Göteborg: Daidalos.
- Vygotsky, Lev, S. (1934/1999). *Tänkande och språk*. Göteborg: Diadalos.
www.nordiska.uu.se/natprov/gymnasiet. Översikt över nationella prov i svenska och svenska 2 för gymnasiet.
- Wertsch, James, V. (1998). *Mind as action*. London: Oxford, University Press.
- Wertsch, James & Toma, C (1990). Discourse and learning in classrooms: A Sociocultural Approach. In: L.P. Steff & J.Gale (eds.) *Constructivism in Education* pp. 159-174. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Westlund, Ingrid (1996). *Skolbarn av sin tid: En studie av skolbarns upplevelse av tid*. Linköping: Linköping Studies in Education and Psychology, No. 49, Linköpings universitet.
- Westlund, Ingrid (2005). Tidsläxor och karriärplanering. I: M. Sjöberg & I. Westlund (red.), *Gränslösa tider och Tidlösa gränser*. Linköpings universitet: Skapande vetande 43.
- Westman, Margareta (1980). Om textnormer i skolan. I: K. Larsson (red.), *Elevsvenska*. Ord och stil, Språkvårdsamfundets skrifter Nr 12, Lund: Studentlitteratur.
- Wibeck, Victoria (2000) *Fokusgrupper – Om fokuserade gruppintervjuer som undersökningsmetod*. Lund: Studentlitteratur.
- Wiksten, Folkeryd, Jenny (2006). *Writing with an Attitude- appraisal and student texts in the school subject of swedish*. Uppsala: Uppsala universitet, Acta universitatis Upsaliensis, Studia Linguistica Upsaliensia 5.
- Wolcott, Harry, F.(1999). *Ethnography – a way of seeing*. London: Alta Mira press SAGE publication.
- Ziehe, Thomas (1989). *Kulturanalyser. Ungdom, Utbildning, Modernitet*. Stockholm: Brutus Östlings bokförlag Symposion.
- Örtegren, Hans (2008). "Bilddidaktik" – ämneskonceptioner och bedömning. Paperpresentation vid Rikskonferensen i ämnesdidaktik 22-23 maj i

Stockholm, 2008. nätpublicerat material, pdf
/www.umn.su.se/content/1/c6/03/14/98/Bildvaffodo.pdf
2008.07.29

- Östlund, Stjärnegårdh, Eva (2002a). *Godkänd i svenska? –bedömning och analys av gymnasieelevers texter*. Uppsala: Skrifter utgivna av institutionen för Nordiska språk vid Uppsala universitet nr: 57.
- Östlund, Stjärnegårdh Eva: (2002b) Hur lärare bedömer. I: B. Garne (red.), *Språk på väg – om elevers språk och skolans möjligheter*. Uppsala: Ord och Stil, Hallgren och Fallgren.

Skönlitteratur

- Almqvist, Carl, Jonas, Love (1839). *Det går an*
- Auel, Jean, M. (1980). *Grotthöjrnens folk*
- Axelsson, Majgull (1999). *Aprilhäxan*
- Bengtsson, Frans, G.(1941). *Röde Orm*
- Ferlin, Nils (1930). *John Boy I: En döddansares visor*
- Gardell, Jonas (1992). *En komikers uppväxt*
- Gogol, Nikolaj (1835). *Taras Bulba*
- Irving, John (1976). *Garp och hans värld*
- Kafka, Frans (1925). *Processen*
- Kafka, Frans (1915). *Förvandlingen*
- Lagerkvist, Pär (1924). *En hjältes död. I: Onda Sagor*
- Mankell, Henning (2000). *Pyramiden*
- Martinsson, Moa (1950). *En avi. I: Jag möter en diktare*
- Nilsson, Johanna (1996). *Hon går genom tavlan och ut ur bilden*
- Stagnelius, Erik, Johan (1818). *Till Föruttnelsen*
- Strindberg, August (1887). *Hemsöborna*
- Söderberg, Hjalmar (1895). *Förvillelser*
- Söderberg, Hjalmar (1898). *Syndens lön. I: Historietter*
- Rydberg, Victor (1857). *Singoalla*
- Voltaire, Francois (1759). *Candide*
- Zola, Emile (1837). *Therese Raquin*

Bilagor

Översikt: Loggboksmaterial i MuS -klassen³⁶⁰

Namn	Häfte nr:	Datum	Antal tillfällen (max 9)
Håkan	1	7/9, 26/10, 15/2, 19/4, 4/10-01, 23/4-02, 24/9-02, 5/11-02, 27/1-03	9
Nils	2	7/9-00, 26/10-00, 15/2-01, 19/4-01, 4/10-01, 23/4-02, 24/9-02, 5/11-02, 27/1-03	9
Oskar	3	7/9-00, 26/10-00, 15/2-01, 19/4-01, 23/4-02, 27/1-03	6
Stefan	4	7/9-00, 26/10-00, 19/4-00, 4/10-01, 23/4-02, 24/9-02, 5/11-02, 27/1-03	8
Lena	5	7/9-00, 26/10-00, 15/2-01, 19/4-01, 4/10-01, 23/4-02, 24/9-02, 27/1-03	8
Nina	6	7/9-00, 26/10-00, 15/2-01, 19/4-01, 24/9-02, 27/1-03	6
Nadja	7	7/9-00, 26/10-00, 15/2-01, 19/4-01, 4/10-01, 23/4-02, 24/9-02, 5/11-02, 27/1-03	9
Ragnar	8	26/10-00, 19/4-01, 4/10-01, 23/4-02, 29/4-02, 27/1-03	6
Micke	9	7/9-00, 26/10-00, 15/2-01, 19/4-01, 4/10-01, 23/4-02, 5/11-02, 27/1-03	8
Viktor	10	7/9-00, 26/10-00, 4/10-00, 23/4-02, 27/1-03	5
Fredrika	11	7/9-00, 15/2-01, 19/4-01, 4/10-01, 23/4-02, 24/9-02, 5/11-02, 27/1-03	8
Inger	12	7/9-00, 26/10-00, 15/2-01, 19/4-00, 4/10-01, 23/4-02,	6
Matilda	13	7/9-00, 26/10-00, 15/2-01, 19/4-01, 4/10-01, 23/4-02, 27/1-03	7
Sonja	14	7/9-00, 26/10-00, 15/2-01, 19/4-01, 4/10-01, 23/4-02, 5/11-02, 27/1-03	8
Rebecka	15	7/9-00, 26/10-00, 15/2-01, 19/4-01, 4/10-01, 23/4-02, 5/11-02, 27/1-03	8
Tore	16	7/9-00, 26/10-00, 15/2-01, 4/10-01, 23/4-02, 27/1-03	6
Majvor	17	7/9-00, frivilligt avbrott	1
Nenni	18	7/9-00, 26/10-00, 4/10-01, 24/9-02, 5/11-02	5
Ralf	19	7/9-00, 4/10-01, 23/4-02, 24/9-02, 27/1-03	5
Örjan	20	7/9-00, 26/10-00, 15/2-01, 4/10-01, 23/4-02,	6

³⁶⁰ Några namn står inom parentes i översikterna därför att personerna i fråga fick ett nytt namn under avhandlingsarbetet. Jag måste dock minnas det första namnet

		5/11-02	
Nettan	21	7/9-00, 26/10-00, 4/10-01, 23/4-02, 24/9-02, 5/11-02, 27/1-03	7
Runa	22	7/9-00, 26/10-00, 19/4-01, 4/10-01, 23/4-02, 5/11-02, 27/1-03	7
Rut	23	26/10-00, 15/2-01, 19/4-01, 23/4-02, 5/11-02, 27/1-03	6
Moira	24	7/9-00, 4/10-01, 23/4-02, 24/9-02, 5/11-02, 27/1- 03	6
Sanna	25	7/9-00, 15/2-01, 19/4-01, 4/10-01, 23/4-02, 24/9- 02, 5/11-02	7
Sussi (Ag- neta)	26	15/2-01, 19/4-01, 4/10-01, 23/4-02, 24/9-02, 5/11-02	6
Ragnhild	27	7/9-00, 26/10-00, 4/10-01, 23/4-02, 24/9-02, 27/1-03	6
Eva	28	4/10-01, 23/4-02, 5/11-02, 27/1-03 (år 2 och 3)	4
Danne	29	4/10-01, 23/4-02, 27/1-03 (år 2 och 3)	3
Ernst	30	23/4-02, 4/10-02, 27/1-03 (år 2 och 3)	3

Översikt: Loggboksmaterialet i NV-klassen

Namn	Häfte	Datum	Antal tillfällen (max 9)
Aina	1	13/9-00, 3/10-00, 28/11-00, 27/2-01, 22/11-01, 28/2-02, 13/1-03	7
Ante	2	13/9-00, 3/10-00, 28/11-00, 27/2-01, 8/5-01, 22/11-01, 28/2-01, 18/9-02, 13/1-03	9
Atila	3	13/9-00, 3/10-00, 28/11-00, 22/11-01, 28/2-02, 18/9-02, 13/1-03	7
Axel (Erik)	4	13/9-00, 28/11-00, 22/11-01, 28/2-02, 18/9-02, 13/1-03	6
Adrian	5	13/9-00, 3/10-00, 28/11-00, 27/2-01, 8/5-01, 22/11-01, 28/2-02, 18/9-02, 13/1-03	9
Albert (Olof)	6	13/9-00, 3/10-00, 28/11-00, 27/2-01, 8/5-01, 22/11-01, 28/2-02, 13/1-03	8
André (Ul- rik)	7	13/9-00, 3/10-00, 28/11-00, 27/2-01, 8/5-01, 22/11-01, 28/2-02, 18/9-02, 13/1-03	9
Ansgar	8	13/9-00, 3/10-00, 28/11-00, 27/2-01, 22/11-01, 28/2-02, 18/9-02, 13/1-03	8
Arne (Otto)	9	13/9-00, 28/11-00, 27/2-01, 8/5-01, 22/11-01, 28/2-02, 18/9-02, 13/1-03	8
Albin	10	13/9-00, 3/10-00, 28/11-00, 27/2-01, 8/5-01, 22/11-01, 28/2-02, 18/9-02,	8
Anna (Lo- visa)	11	13/9-00, 3/10-00, 28/11-00, 27/2-01, 8/5-01, 22/11-01, 28/2-02, 18/9-02, 13/1-03	9
Arvid (Ivar)	12	13/9-00, 3/10-00, 28/11-00, 27/2-01, 8/5-01,	9

		22/11-01, 28/2-02, 18/9-02, 13/1-03	
Anneli (Nelly)	13	13/9-00, 3/10-00, 28/11-00, 27/2-01, 8/5-01, 22/11-01, 28/2-02, 18/9-02, 13/1-03	9
Alice (Edna)	14	13/9-00, 28/11-00, 27/2-01, 8/5-01, 22/11-01, 13/1-03 (ett år i Australien)	6
Ansi	15	13/9-00, 3/10-00, 28/11-00, 27/2-01, 8/5-01, 22/11-01, 28/2-02, 18/9-02, 13/1-03	9
Adam (Eskil)	16	13/9-00, 3/10-00, 28/11-00, 27/2-01, 8/5-01, 22/11-01, 18/9-02, 13/1-03	8
Anders	17	13/9-00, 3/10-00, 27/2-01, 22/11-01, 28/2-02, 18/9-02, 13/1-03	7
Alida (Vera)	18	13/9-00, 3/10-00, 28/11-00, 27/2-01, 8/5-01, 22/11-01, (avbryter)	6
Anton (Lelle)	19	13/9-00, 3/10-00, 28/11-00, 27/2-01, 8/5-01, 22/11-01, 13/1-03	7
Anina	20	13/9-00, 3/10-00, 28/11-00, 27/2-01, 8/5-01, 22/11-01, 28/2-02, 18/9-02, 13/1-03	9
Andreas	21	13/9-00, 3/10-00, 28/11-00, 8/5-01, 22/11-01, 28/2-02, 18/9-02, 13/1-03	8
Alma (Lydia)	22	13/9-00, 3/10-00, 28/11-00, 27/2-01, 8/5-01, 22/11-01, 28/2-02, 13/1-03	8
Assar (Oskar)	23	13/9-00, 3/10-00, 28/11-00, 27/2-01, 8/5-01, 28/2-02 (avbryter studierna)	6
Arnold (Edvin)	24	13/9-00, 3/10-00, 28/11-00, 27/2-01, 8/5-01, 22/11-01, 28/2-02, 18/9-02, 13/1-03	9
Algot (Einar)	25	13/9-00, 3/10-00, 28/11-00, 27/2-01, 8/5-01, 22/11-01, 28/2-02, 18/9-02, 13/1-03	9

Översikt: Intervjumaterialet

Namn: Musikklassen	Datum	Disc. nr
Håkan	Maj 2001, 17/12-02	1, 10
Rebecka	Maj 2001, 17/12-02	1,10
Sonja	Maj 2001, 19/11-02	2, 9
Ragnar	Maj 2001, 19/11-02	2,9
Namn NV klassen	Datum	Disc. nr
Ivar (Arvid)	Maj 2001, 3/10-02	3, 7
Eskil (Adam)	Maj 2001, 3/10-02	4, 7
Ansi	Maj 2001 (tekn.fel), 3/10-02	3, 8
Anina	Maj 2001, 3/10 -02	4, 8
Namn Lärare	Datum	Disc. nr
Gunilla (Musikklassen)	7/6-01	5
Göran (Musikklassen)	11/10-02	6
Gabriella (Musikklassen)	26/2 -03	14
Berit (NV-klassen)	Maj 2001 (tekn. fel), 10/2-03	11

Översikt: Informella samtal:

Samtal med läraren i Gehörs- och musiklära (GeMU) G-skolan

Översikt: gruppsamtal

Gruppdeltagare MuS-klassen Datum 3/2-03 Disc. Nr 12

Håkan

Rebecka

Sonja

Ragnar

Gruppdeltagare NV-klassen Datum 11/2-03 Disc. Nr 13

Anina

Ansi

Arvid

Adam

Översikt: Observationer

Musikklassen: 7/12-00, 14/12-00, 5/12-02, konsert, oktober 2002

NV-klassen: 4/11-02

Översikt: Skrivuppgifter och ämnen i musikklassen och NV-klassen

Klass	Ht 1	Vt 1	Ht 2	Vt 2	Ht 3
Musik-klassen	Minnen, Novell, Novellanalys <i>Myt och saga</i> – utredande, resonerande text.	Referat, Filmrecension, <i>Livskriser</i> – utredande uppsats Faktarapport – valfritt ämne	Litteraturanalyser av poesi, noveller och roman: <i>Taras Bulba</i> , Gogol	Uppsats om Bellman, Romantisk dikt	Projektarbete, Faktaarbete om realismen, nationella provet A -och B-prov
NV-klassen	Novellanalys, Novell Tema <i>Sverige</i> - Argumenterande uppsats	Bokredovisningar: valfri bok-rekommendation Redovisning: <i>Råde Orm</i> Valfritt ämne + artikel (källhänvisning)	Bokredovisningar: <i>Candide</i> , <i>Singoalla</i> Valfritt ämne + två artiklar – argumenterande eller utredande	Övning Nationella provet 1996 – <i>Vackert och fult</i> . Bokredovisningar: <i>Therese Raquin</i> , <i>Hemsöborna</i> , Romantisk dikt	Bokredovisning <i>Förvimmelser</i> , <i>Det går an</i> , <i>Processen</i> / <i>Förvandlingen</i> Nationella provet B-del

Översikt: Elevtexter/ uppsatser som analyseras i avhandlingen:

Albert: *Djuren i människans tjänst* (Nationella provet, Rätt och rättigheter)
 Anneli: *Viktigt för världen* (Nationella provet, Rätt och Rättigheter :
 Arvid: *Den slocknande stjärnan* (övning nationella provet Vackert och Fult)
 Nils: *Mina sagor* (Tema Myt och saga)
 Sonja: *Mina sagor* (Tema Myt och saga)
 Örjan: *Myter* (Tema Myt och saga)

Brev till elever

Malmö Högskola
Svenska med didaktisk inriktning
Suzanne Parmenius-Swärd
011-238916

Hej

Du och din klass har blivit uttagna till att medverka i ett forskningsprojekt som rör ämnet svenska och framför allt skrivande.

Projektet kommer att pågå under A och B-kursen i svenska och kommer att gå till enligt följande.

Jag kommer att behöva samla in vissa saker/ data som rör ditt skrivande;

1) Loggboksskrivande som handlar om ditt skrivande.

Loggboksskrivandet kommer att ske ungefär en gång per månad. Det går till så att jag kommer till klassen på en svensklektion och ber er att ni skriver ner några reflektioner kring ert skrivande (enligt en mall som jag delar ut). Loggboken kommer att fungera som en kommunikation/länk mellan mig och dig.

2) Jag hoppas få tillgång till de texter du skriver och lämnar till din lärare för bedömning (dvs de längre och mer omfattande texterna).

3) Jag kommer att besöka klassen vi ca: två tillfällen och titta på en lektion.

4) Jag kommer att nu under hösten välja ut fyra elever (två flickor och två pojkar) för en liten intervju som handlar om skrivande (ca: 1/2-timme). Dessa intervjuer kommer att dyka upp igen, en gång i mitten och en gång till i slutet av studierna.

Det som jag registrerar och observerar kommer att vara stommen i en doktorsavhandling som jag kommer att skriva. Jag hoppas den blir färdig till hösten år 2004.

När det gäller den här typen av undersökningar har du vissa rättigheter som är inskrivna i något som kallas *Humanistiska Samhällsvetenskapliga forskningsrådets etiska regler* (www.HSFR.se) och de är statligt kontrollerade.

Här får du en mycket kortfattad beskrivning av vad som gäller.

a) Du har fullständigt anonymitetsskydd (identitetsskydd).

Ingen skall varken nu eller i framtiden kunna veta att det är just du som har sagt eller skrivit det som är citerat från dig. Man skall inte heller kunna veta att det jag

Brev fortsättning

säger/skriver om klassen och eleverna handlar om dig och dina kamrater.

- b) När min undersökning är klar kommer materialet att förstöras eller läsas in i ett kassavalv på universitetet.
- c) Under den tid som mitt avhandlingsarbete pågår kommer materialet förvaras så att bara jag har tillgång till det.
- d) Om du inte vill vara med om denna undersökning eller vill hoppa av under tiden så har du rätt till det.
- e) Som forskare och lärare har jag tystnadsplikt.
- f) Är du intresserad av att ta del av resultaten, har du rätt att få det, om vi gör upp om det.

Jag hoppas att du kommer att tycka att det är kul och intressant att få vara med om den här undersökningen.

Jag tycker själv att det skall bli både intressant och roligt.

Det vore bra om du kunde läsa detta brev tillsammans med dina föräldrar så att de vet vad som pågår i klassen. Det är inte lag på det men jag tycker det är bra om föräldrarna är informerade. Om det är något du undrar över går det bra att ringa mig telnr: se ovan.

Med vänliga hälsningar: Suzanne

Exempel på loggbokstext

27/1-03

① Nej, jag har inte lärt mig så mycket i Svenska B, framförallt inte när det gäller skrivande. Det vi har gjort kunde nog utas större problem ha koncentrerats till en 50 p-kurs. Men jag klagnar inte på att jag har lärt mig för lite. Jag kommer nog att skriva tillräckligt mycket ändå. Svenska A var rolig för övrigt. Ingenting har påverkat mig märkbart. Men jag ska fortsätta att låta pennan glöda. Nästa läst som jag ska skriva ska handla om social Cialkompetens. Sen skulle jag gärna vilja veta hur man skriver en bok under pseudonym, hur man lyckas publicera en bok utan att avslöja vem man är, om förlaget måste få veta på författarens namn osv. Det är inget akat, bara ett framtida drömsprojekt. I fall det överhuvudtaget blir av, så ska den filosofiska dialektiksermanen heter "Den gudomliga trage-

Doctoral Dissertations in Education published by the Malmö School of Education

From the publication series *Studia Psychologica et Paedagogica - Series Altera*
Editors: Åke Bjerstedt & Horst Löfgren

17. Löfgren, Horst: *The Measurement of Language Proficiency*. 1972.
18. Bierschenk, Bernhard: *Självkonfrontation via intern television i lärutbildningen*. 1972.
19. Gestrelus, Kurt: *Job Analysis and Determination of Training Needs*. 1972.
21. Larsson, Inger: *Individualized Mathematics Teaching*. 1973.
22. Fredriksson, Lennart: *The Use of Self-Observation and Questionnaires in Job Analysis*. 1974.
23. Idman, Pekka: *Equality and Democracy: Studies of Teacher Training*. 1974.
26. Holmberg, Ingrid: *Effects of Some Trials to Improve Mathematics Teaching*. 1975.
27. Lindsten, Carin: *Hembyggs kunskap i årskurs 3*. 1975.
29. Nordén, Kerstin: *Psychological Studies of Deaf Adolescents*. 1975.
31. Jernryd, Elisabeth: "Optimal auktoritets- och propagandaresistens". 1976.
33. Wiechel, Lennart: *Roller och rollspel*. 1976.
34. Hedlund, Carl: *Commissioned Army Officers*. 1976.
37. Wetterström, Magnhild: *Medinflytande i skolan*. 1977.
42. Eneskär, Barbro: *Children's Language at Four and Six*. 1978.
45. Leonardsson, Sigurd: *Den franska grammatikens historia i Sverige*. I. 1978.
46. Leonardsson, Sigurd: *Histoire de la Grammaire Française en Suède*. II. 1978.
48. Lindholm, Lena-Pia: *Pupils' Attitudes to Equality between the Sexes*. 1980.
50. Carlström, Inge: *Law and Justice Education*. 1980.
53. Fritzell, Christer: *Teaching, Science and Ideology*. 1981.
56. Wiechel, Anita: *Olika personalgruppers åsikter om barn i förskola och på lågstadium*. 1981.
59. Gran, Birgitta: *Från förskola till grundskola: Villkor för barns utveckling i åldrarna kring skolstarten*. 1982.
65. Annerblom, Marie-Louise: *Att förändra könsroller*. 1983.
66. Holmberg, Lena: *Om en speciallärares vardag: Analys av en dagbok*. 1983.
67. Skov, Poul: *Værdinormer om skolen: Analyse af konfliktmuligheder og mulige udviklingslinjer*. 1983.
69. Carlsson, Gunborg: *Teater för barn: Tre åldersgruppers upplevelser av professionell teater*. 1984.
70. Welwert, Claes: *Läsa eller lyssna?* 1984.
71. Klasson, Maj: *Högskolebibliotek i förändring*. 1984.
76. Jönsson, Annelis: *TV – ett hot eller en resurs för barn?* 1985.
77. Berglund, Lars: *Decentraliserat högstadium*. 1985.
79. Hellström, Leif: *Undervisningsmetodisk förändring i matematik: Villkor och möjligheter*. 1985.
84. Bjurwill, Christer: *Framtidsföreställningar*. 1986.
85. Åkerberg, Hans: *Livet som utmaning: Existentiell ångest hos svenska gymnasieelever*. 1987.
87. Berglund, Brigitte: *Pedagogiska dagböcker i lärutbildningen*. 1988.

88. Svensson, Bengt E.: Mot samlad skoldag. 1988.
89. Rosenqvist, Jerry: Särskolan i ett arbetsmarknadsperspektiv. 1988.
91. Varming, Ole: Holdninger til børn. 1988.
93. Löfqvist, Gert: The IEA Study of Written Composition in Sweden. 1990.
94. Digerfeldt, Gunvor: Utvecklingspsykologiska och estetiska aspekter på danslek. 1990.
95. Ekstrand, Gudrun: Kulturens barn: Kontrastiva analyser av kulturmönster avseende förhållandet till barn och ungdom i Sverige och Orissa, Indien. 1990.
96. Rooke, Liselotte: Omvårdnad och omvårdnadsteoretiska strukturer. 1990.
99. Tallberg Broman, Ingegerd: När arbetet var lönen. 1991.
100. Derbring, Lena & Stölten, Charlotte: Sjuksköterskeutbildningens forskningsanknytning – vision och verklighet. 1992.
101. Nissen, Poul: Om børn og unge med fastlåst identitetsudvikling. 1992.
102. Helldén, Gustav: Grundskoleelevers förståelse av ekologiska processer. 1992.
103. Tvingstedt, Anna-Lena: Sociala betingelser för hörselskadade elever i vanliga klasser. 1993.
104. Kühne, Brigitte: Biblioteket – skolans hjärna? Skolbiblioteket som resurs i det undersökande arbetssättet på grundskolan. 1993.
105. Svensson, Ann-Katrin: Tidig språkstimulering av barn. 1993.
106. Rubinstein Reich, Lena: Samling i förskolan. 1993.
108. Heiling, Kerstin: Döva barns utveckling i ett tidsperspektiv. 1993.
111. Henrysson, Lennart: Syo-kulturer i skolan. 1994.
113. Persson, Sven: Föräldrars föreställningar om barn och barnomsorg. 1994.
114. Klason, Satya Mehndiratta: The Quality of Social Relations and Some Aspects of Self-Conception of a Group of Elderly People. 1994.
115. Persson, Bodil: När kvinnorna kom in i männens värld. Framväxten av ett kvinnligt tekniskt yrke – Laboratorieassistent under perioden 1880–1941. 1994.
116. Morsing Berglund, Barbro: Förskolans program för sexåringar. 1994.
117. Gunnarsson, Bernt: En annorlunda skolverklighet. 1995.
119. Persson, Ann-Elise: Ungdomars åsikter om orsaker till, effekter av och åtgärder mot vardagsvåldet. 1995.
122. Ursberg, Maria: Det möjliga mötet: En studie av fritidspedagogers förhållningssätt i samspel med barngrupper inom skolbarnsomsorgen. 1996.
123. Willman, Ania: Hälsa är att leva: En teoretisk och empirisk analys av begreppet hälsa med exempel från geriatrisk omvårdnad. 1996.
124. Hjorth, Marie-Louise: Barns tankar om lek: En undersökning av hur barn uppfattar leken i förskolan. 1996.
128. Engström, Arne: Reflektivt tänkande i matematik: Om elevers konstruktioner av bråk. 1997.
130. Elmeroth, Elisabeth: Alla lika – alla olika: Skolsituationen för elever med båda föräldrarna födda utomlands. 1997.
133. Lepp, Margret: Pedagogiskt drama med fokus på personlig utveckling och yrkesmässig växt: En studie inom sjuksköterske- och vårdlärarutbildningen. 1998.
134. Viggósson, Haukur: I fjärran blir fjällen blå: En komparativ studie av isländska och svenska grundskolor samt sex fallstudier om närhet som en förutsättning för pedagogiskt ledarskap. 1998.

136. Vallberg Roth, Ann-Christine: Könnsdidaktiska mönster i förskolepedagogiska texter. 1998.
138. Folkesson, Anne-Mari: Muntlig framställning i årskurs 5. 1998.
140. Olofsson, Sten-Sture: Kvinnliga rektorers ledarstil i svensk grundskola. 1998.
142. Karlsudd, Peter: Särskolebarn i integrerad skolbarnsomsorg. 1999.
143. Eriksson, Keijo: På spaning efter livets mening: Om livsfrågor och livsåskådning hos äldre grundskoleelever i en undervisningsmiljö som befämjar kunskapande. 1999.
144. Utas Carlsson, Karin: Violence Prevention and Conflict Resolution: A Study of Peace Education in Grades 4-6. 1999.
145. Havung, Margareta: Anpassning till rådande ordning: En studie av manliga förskollärare i förskoleverksamhet. 2000.
146. Hamilton, Ingela: Leva med stroke - lära av erfarenheter. 2000.
147. Månsson, Annika: Möten som formar: Interaktionsmönster på förskola mellan pedagoger och de yngsta barnen i ett genusperspektiv. 2000.
148. Albinsson, Gunilla & Arnesson, Kerstin: Maktutövning ur ett organisations- och genusperspektiv: En studie vid tre vårdavdelningar. 2000.
149. Campart, Martina: Schooling Emotional Intelligence through Narrative and Dialogue: Implications for the Education of Children and Adolescents. 2000.
150. Arvidsson, Barbro: Group Supervision in Nursing Care: A Longitudinal Study of Psychiatric Nurses' Experiences and Conceptions. 2000.
151. Sandén, Ingrid: Skoldaghem: Ett alternativ för elever i behov av särskilt stöd. 2000.
152. Lovén, Anders: Kvalet inför valet: Om elevers förväntningar och möten med vägledare i grundskolan. 2000.
153. Ivarsson, Heléne: Hälso pedagogik i sjuksköterskeutbildningen. 2000.
154. Möller, Tore: Undervisa mot våld: Attityder, läromedel, arbetssätt. 2001.
155. Hartsmar, Nanny: Historiemedvetande: Elevers tidsförståelse i en skolkontext. 2001.
156. Jakobsson, Anders: Elevers interaktiva lärande vid problemlösning i grupp: En processstudie. 2001.
157. Möllehed, Ebbe: Problemlösning i matematik: En studie av påverkansfaktorer i årskurserna 4-9. 2001.
158. Wetterholm, Hans: En bildpedagogisk studie: Lärare undervisar och elever gör bilder. 2001.
160. El-Zraigat, Ibrahim: Hearing-impaired Students in Jordan. 2002.
161. Nelson, Anders & Nilsson, Mattias: Det massiva barnrummet. 2002.
162. Damgren, Jan: Föräldrars val av fristående skolor. 2002.
163. Lindahl, Ingrid: Att lära i mötet mellan estetik och rationalitet: Pedagogers vägledning och barns problemlösning genom bild och form. 2002.
164. Nordäng, Ulla Karin: Lärares raster: Innehåll i mellanrum. 2002.
165. Lindqvist, Per: Lärares förtroendearbetstid. 2002.
166. Lin, Hai Chun: Pedagogy of Heuristic Contextualisation: Intercultural Transmission through Cross-cultural Encounters. 2002.
167. Permer, Karin & Permer, Lars Göran: Klassrummets moraliska ordning: Iscensättningen av lärare och elever som subjekt för ansvarsdiskursen i klassrummet. 2002.
168. Anderson, Lotta: Interpersonell kommunikation: En studie av elever med hörselnedsättning i särskolan. 2002.
169. Lundgren, Ulla: Interkulturell förståelse i engelskundervisning - en möjlighet. 2002.

Malmö Studies in Educational Sciences

Doctoral Dissertations in Education

Editor: Jerry Rosenqvist

&

Doctoral Dissertations in the Theory and Practice of Teaching and Learning Swedish

Editor: Bengt Linnér

3. Nilsson, Nils-Erik: Skriv med egna ord. En studie av läroprocesser när elever i grundskolans senare år skriver ”forskningsrapporter”. 2002.
4. Adelman, Kent: Att lyssna till röster. Ett vidgat lyssnandebegrepp i ett didaktiskt perspektiv. 2002.
5. Malm, Birgitte: Understanding what it means to be a Montessori teacher. Teachers' reflections on their lives and work. 2003.
6. Ericsson, Ingegerd: Motorik, koncentrationsförmåga och skolprestationer. En interventionsstudie i skolår 1-3. 2003.
7. Foisack, Elsa: Döva barns begreppsbildning i matematik. 2003.
8. Olander, Ewy: Hälsovägledning i barnhälsovården. Syntetisering av två uppdrag. 2003.
9. Lang, Lena: Och den ljusnande framtid är vår. Några ungdomars bild av sin gymnasietid. 2004.
10. Tullgren, Charlotte: Den välreglerade friheten: Att konstruera det lekande barnet. 2004.
11. Hägerfelth, Gun: Språkpraktiker i naturkunskap i två mångkulturella gymnasieklassrum: En studie av läroprocesser bland elever med olika förstaspråk. 2004.
12. Ljung-Djärf, Agneta: Spelet runt datorn: Datoranvändande som meningsskapande praktik i förskolan. 2004.
13. Tannous, Adel: Childhood depression: Teachers' and children's perceptions of the symptoms and causes of depression in Jordan. 2004.
14. Karlsson, Leif: Folkhälsopedagogen söker legitimitet: Ett möte mellan pedagogik och verksamhetsförlagd utbildning. 2004.
15. Selghed, Bengt: Ännu icke godkânt: Lärares sätt att erfara betygssystemet och dess tillämpning i yrkesutövningen. 2004.
17. Göransson, Anna-Lena: Brandvägg: Ord och handling i en yrkesutbildning. 2004.
18. Olsson, Rose-Marie: Utbildningskontextens betydelse för lärandeprocesser: Datorstödd flexibel utbildningsmiljö för gymnasiestuderande. 2005.
19. Enö, Mariann: Att våga flyga: Ett deltagarorienterat projekt om samtalets potential och förskolepersonals konstruktion av det professionella subjektet. 2005.
20. Bergöö, Kerstin: Vilket svensklära? Grundskolans svensklärarna i ett lärarutbildningsperspektiv. 2005.
21. Hallstedt, Pelle & Högström, Mats: The Recontextualisation of Social Pedagogy. A study of three curricula in the Netherlands, Norway and Ireland. 2005.
22. Cederberg, Meta: Utifrån sett – inifrån upplevt. Några unga kvinnor som kom till Sveige i tonåren och deras möte med den svenska skolan. 2006.
23. Malmberg, Claes: Kunskapsbygge på nätet – En studie av studenter i dialog. 2006.
24. Korp, Helena: Lika chanser på gymnasiet? – En studie om betyg, nationella prov och social reproduktion. 2006.
25. Bommarco, Birgitta: Texter i dialog – En studie i gymnasieelevers litteraturläsning. 2006.

Malmö Studies in Educational Sciences

Doctoral Dissertations in Education

Editor: Lena Holmberg (until April 4, 2007)

Editor: Feiwei Kupferberg (from April 5, 2007)

&

Doctoral Dissertations in the Theory and Practice of Teaching and Learning Swedish

Editor: Bengt Linnér (until June 30, 2008)

Editor: Johan Elmfeldt (from July 1, 2008)

26. Petersson, Eva: Non-formal Learning through Ludic Engagement within Interactive Environments 2006.
27. Cederwald, Elisabeth: Reflektion och självinsikt i "Den kommunikativa pedagogiken" 2006.
28. Assarsson, Inger: Talet om en skola för alla. Pedagogers meningskonstruktion i ett politiskt uppdrag. 2007.
29. Ewald, Annette: Läskulturer. Lärare, elever och litteraturläsning i grundskolans mellanår. 2007.
30. Bouakaz, Laid: Parental involvement in school. What hinders and what promotes parental involvement in an urban school. 2007.
31. Sandell, Anna: Utbildningssegregation och självsortering. Om gymnasieval, genus och lokala praktiker. 2007.
32. Al-Sa'd, Ahmed: Evaluation of students' attitudes towards vocational education in Jordan. 2007.
33. Jönsson, Karin: Litteraturarbetets möjligheter. En studie av barns läsning i årskurs F-3. 2007.
34. Lilja Andersson, Petra: Vägar genom sjuksköterskeutbildningen. Studenters berättelser. 2007.
35. Jonsdottir, Fanny: Barns kamratrelationer i förskolan. Samhörighet tillhörighet vänskap utanförskap. 2007.
36. Bergman, Lotta: Gymnasieskolans svenskämnen. En studie av svenskundervisningen i fyra gymnasieklasser. 2007.
37. Schyberg, Solbritt: Högskolelärares personliga teorier om sin pedagogiska praktik. 2007.
38. Eilard, Angerd: Modern, svensk och jämställd. Om barn, familj och omvärld i grundskolans läseböcker 1962 – 2007. 2008.
39. Davidsson, Eva: Different images of science. A study of how science is constituted in exhibitions. 2008.
40. Vincenti Malmgren, Therese: Motiverande grundskolemiljö med fokus på klassrummet. En analys utifrån det obligatoriska skolväsendets läroplansmålsättningar. 2008.
41. Jönsson, Anders: Educative assessment for/of teacher competency. A study of assessment and learning in the "Interactive examination" for student teachers. 2008.
42. Parmenius Swärd, Suzanne: Skrivande som handling och möte. Gymnasieelever om skrivuppgifter, tidsvillkor och bedömning i svenskämnet. 2008.

Doctoral Dissertations published elsewhere

Ullström, Sten-Olof: Likt och olikt. Strindbergsbildens förvandlingar i gymnasiet. Stockholm/Stehag: Brutus Östlings Bokförlag Symposium. 2002. (Nr 1 i avhandlingsserien.)

Ulfgård, Maria: För att bli kvinna – och av lust. En studie i tonårsflickors läsning (Skrifter utgivna av Svenska barnboksintitutet nr 78). Stockholm: B. Wahlströms. 2002. (Nr 2 i avhandlingsserien.)

Ursing, Anna-Maria: Fantastiska fröknar. Studier av lärarinnegestalter i svensk skönlitteratur. Eslöv: Östlings Bokförlag Symposium. 2004. (Nr 16 i avhandlingsserien.)

Hur uppfattar och hanterar elever uppgifter och instruktioner som ges för skrivande i svenskämnet? Vilka reaktioner ger elever uttryck för när det gäller villkoren för skrivande? Hur tar de emot den bedömda och betygsatta texten?

I avhandlingen *Skrivande som handling och möte* belyses villkoren för gymnasisters skrivande i svenskämnet och en bild ges av hur dessa villkor påverkar synen på de egna texterna och elevers självbild avseende skrivande. Elever från en naturvetenskaplig och en musikestetisk klass har fått komma till tals under ett longitudinellt förlopp som sträcker sig över A-kursen och B-kursen i svenska.

Utifrån en ekologisk och dialogisk syn på skrivande i ett socio-kulturellt och socialpsykologiskt perspektiv diskuterar avhandlingen ett skrivande i gymnasiet som kan leda till att flera dilemman uppstår. Kan normer, regler och kulturella krav leda till negativ skrivutveckling och negativ självbild? På vilka sätt kan instruktioner och uppsatsämnen framstå som diffusa och dubbeltydiga? Har tiden för skrivande någon betydelse? Vad innebär det för elever att försöka lära sig av sina fel och misstag?

Avhandlingen tar ett brett grepp på svenskämnets skrivande där resultaten av den empiriska undersökningen uppvisar dilemman som ofta är dolda i konkret undervisning. Att synliggöra dessa dilemman kanske kan leda till diskussion om varför skrivande i svenskämnet är en komplex och många gånger problematisk verksamhet för både elever och lärare.

ISBN/ISSN 978-91-977100-4-6/1651-4513