



**Linnéuniversitetet**

Kalmar Växjö

*Självständigt arbete, 15 hp*

# ”Man kan döda genom att göra det för formellt”

*En intervjustudie av sju lärares skrivdiskurser i årskurs 3*



Författare: Ida Backström och  
Johanna Karlsson Falk  
Handledare: Sergej Ivanov  
Termin: VT17  
Ämne: Svenska  
Nivå: Avancerad  
Kurskod: 4GN03E

## Abstract

Writing instruction is affected by teachers' ideas about writing, learning to write, and what is judged to be acceptable writing. To ascertain seven teachers' didactic choices when teaching writing, the present study has investigated their perceptions of writing instruction in grade 3, based on Ivanič's writing discourses. The results of the study show that the teachers relate to several different writing discourses, but the most common are the genre discourse, the skills discourse, and the process discourse. Another finding is that the national tests affect the content of writing instruction, and three of the teachers think that it takes too much time from the ordinary teaching. At the same time, they appreciate the assessment support that comes with the national tests, since this can be used in all writing instruction. The teachers find the national tests time-consuming, while they can simultaneously be regarded as an evaluation of the writing instruction. The teaching of writing is also affected by the pupils' different needs, and the pupils are offered support in the form of compensatory tools and special teaching to further their writing development and challenge them to achieve more advanced writing as a result of higher demands.

## Keywords

writing instruction, grade 3, Swedish, national tests, writing discourses

## English title

“You can kill by making it too formal”

*An interview study of seven teachers' writing discourses in grade 3*

# Innehåll

<b>1 Inledning</b>	<b>1</b>
1.1 Syfte och frågeställningar .....	2
<b>2 Bakgrund</b>	<b>2</b>
2.1 Teoretiska utgångspunkter .....	2
2.1.1 <i>Det sociokulturella perspektivet</i> .....	3
2.1.2 <i>Ivaničs skrivdiskurser</i> .....	3
2.2 Direktiv för skrivundervisningen i grundskolans tidigare år .....	3
2.2.1 <i>Skrivande enligt kursplanen i svenska och svenska som andraspråk</i> .....	4
2.2.2 <i>Elevanpassningar</i> .....	4
2.2.3 <i>De skriftliga nationella proven i svenska och svenska som andraspråk</i> .....	4
2.3 Förutsättningar för skrivundervisningen i grundskolans tidigare år .....	5
<b>3 Metod</b>	<b>7</b>
3.1 Metodval .....	7
3.2 Urval och etiska överväganden .....	8
3.3 Intervjufrågor .....	9
3.3 Genomförande av intervjuerna .....	9
3.4 Transkribering och analysmetod.....	9
3.5 Metodkritik .....	11
<b>4 Resultat</b>	<b>11</b>
4.1 Lärarnas uppfattning om skrivande .....	12
4.2 Lärarnas uppfattning om skrivinlärning.....	14
4.3 Lärarnas ingång till skrivundervisning .....	16
4.4 Lärarnas uppfattning om bedömning .....	19
4.5 Sammanfattning .....	20
<b>5 Diskussion</b>	<b>21</b>
<b>Referenser</b>	<b>I</b>
<b>Bilagor</b>	<b>III</b>
Bilaga 1 Informations- och samtyckesbrev.....	III
Bilaga 2 Frågeformulär .....	IV
Bilaga 3 Översättning av Ivaničs ramverk.....	V

# 1 Inledning

Skrivandet har blivit en allt viktigare del i samhället, och idag skriver människor mer än de gjorde tidigare (Ivanič, 2004; Lundberg, 2008; Palmér, 2013). Skolans uppdrag är därför att erbjuda elever en skrivundervisning som förbereder dem för att kunna hantera och skriva olika typer av texter, vilket uttrycks i kursplanen för svenska och svenska som andraspråk i grundskolans årskurs 1–3 (Skolverket, 2016b, 248, 260). Eleverna ska erbjudas möjlighet att utveckla både funktionella och formella aspekter av skrivandet. Utifrån kunskapskraven i svenska för årskurs 3 innebär ett funktionellt skrivande att eleverna kan skriva berättande texter och faktatexter (Skolverket, 2016b:252–253). Kraven på elevernas formella skrivande i kunskapskraven är att de ska lära sig ”använda stor bokstav, punkt och frågetecken samt stava ord som eleven själv ofta använder och som är vanligt förekommande i elevnära texter” (Skolverket, 2016b:252).

Eftersom skrivandet är en komplicerad process kräver det träning och stöttning i klassrummet av professionella lärare (Lundberg, 2008; Alatalo, 2011:75). Skrivundervisningen behöver inspirera och utmana eleverna samt vara anpassad efter deras behov. Anpassningar måste göras ”för de elever som av olika anledningar har svårigheter att nå målen för utbildningen” skriver Skolverket (2016b:8), men även för de elever som kan nå längre än vad kunskapskraven föreskriver påpekar Stålnacke (u.å.). Det innebär att båda elevgrupperna har rätt att få den anpassning och stimulans som krävs för att de ska nå kunskapskraven och utvecklas så långt det är möjligt. I klassrumskontexten är det den undervisande lärarens ansvar att skapar förutsättningar för elevernas skrivutveckling utifrån kursmålen. Därför påverkar lärarens föreställningar om språk- och skrivinlärning som framkommer i så kallade skrivdiskurser, hur undervisningen utformas samt hur elevernas skrivande bedöms (Ivanič, 2004:220–221). Med andra ord kan skrivundervisningen beroende på vilken eller vilka skrivdiskurser som dominerar leda till olika utvecklingskurvor hos eleverna (Baker, 2011:610; Randahl, 2011:105).

Ytterligare en faktor som kan påverka skrivundervisningen i årskurs 3 är de nationella proven. Skolverkets undersökning (2016d) visar att allt fler verksamma lärare i årskurs 9 upplever att deras undervisning styrs av proven. Även om lärare har en positiv inställning till de nationella provens innehåll blir de oftast en börda på grund av tiden det tar att genomföra dem (Lundahl, 2010:226). Det kan antas att lärare i årskurs 3 står inför liknande problematik, eftersom antalet prov och provsituationerna är snarlika de som genomförs i årskurs 9.

I föreliggande studie kommer vi att fokusera på tre didaktiska faktorer som troligen påverkar skrivundervisningen i årskurs 3. De tre faktorerna är följande: lärares värderingar och praktiker i förhållande till skrivundervisningen, det vill säga skrivdiskurser, lärares anpassningar av skrivundervisningen utifrån elevernas individuella behov samt hur skrivundervisningen påverkas av de nationella proven. Genom att undersöka dessa tre didaktiska faktorer utifrån ett lärarperspektiv vill vi belysa skrivundervisningens komplexitet, möjligheter och begränsningar.

## 1.1 Syfte och frågeställningar

Syftet med studien är att undersöka sju lärares uppfattningar om skrivundervisningen i årskurs 3 och hur dessa lärare menar att de påverkar undervisningens utformning i fråga om anpassningar och de nationella proven. Studien utgår från följande frågeställningar:

- Vilka skrivdiskurser kan urskiljas i lärarnas uppfattningar om skrivundervisningen i årskurs 3?
- På vilket sätt menar lärarna att skrivundervisningen i årskurs påverkas av de nationella proven?
- Hur beskriver lärarna att de anpassar skrivundervisningen för elever i behov av särskilt stöd och för särskilt begåvade elever?

## 2 Bakgrund

I detta kapitel presenteras studiens teoretiska utgångspunkter som grundar sig i det sociokulturella perspektivet och Ivaničs skrivdiskurser. Därefter följer en genomgång av Skolverkets direktiv för grundskolans verksamhet. Avslutningsvis presenteras tidigare studier som berör Ivaničs skrivdiskurser, samt forskning om de nationella proven och faktorer som gynnar en god skrivundervisning.

### 2.1 Teoretiska utgångspunkter

Föreliggande studie utgår ifrån det sociokulturella perspektivet (se t.ex. Vygotskij, 2001) och Ivaničs (2004) ramverk för analys av skrivdidaktiska diskurser. Ivaničs (2004) ramverk kan kombineras med det sociokulturella perspektivet eftersom lärare förutsätts planera och genomföra en skrivundervisning som bygger på vad eleverna redan kan, och att de ger eleverna det stöd som krävs för att de ska komma vidare i sin skrivutveckling.

### 2.1.1 *Det sociokulturella perspektivet*

Lärandet är en ständig process där bemästrade av kunskaper kan leda till nya kunskaper (Säljö, 2014:305). I förhållande till skrivande är ”[d]et sociokulturella perspektivet [...] mer inriktat på de sammanhang i vilket skrivandet äger rum” (Taube, 2013:23). Det gemensamma lärandet i grupp eller helklass kan lära eleverna att se skillnader mellan olika texter, och därmed kan de få direkt eller indirekt stöd i hur skrivandet kan förbättras (Taube, 2013:24). Grupp- och helklassarbetet blir en form av *stöttning* (jfr Vygotskij, 2011) där eleverna kan ta tillvara på varandras kunskaper. Gibbons (2010:42–43) och Taube (2013:24) skriver att stöttning ska baseras på den kunskapsnivå personen befinner sig på. Stöttningen ska hjälpa eleven att klara av uppgifter som ligger inom deras proximala utvecklingszon, det vill säga uppgifter av en svårighetsgrad som är precis över det som eleven redan kan klara själv. Viktigt är att eleven inte blir beroende av stödet för att klara uppgiften utan det ska enbart vara ett tillfälligt stöd (Gibbons, 2010:42, 220).

### 2.1.2 *Ivaničs skrivdiskurser*

Ivanič (2004:220) definierar skrivdiskurser som synliga värderingar och uppfattningar som leder till olika ageranden, besluttaganden och formuleringar i skrivundervisningen. Skrivdiskurserna i Ivaničs (2004) ramverk motsvarar olika uppfattningar om språk och skrivande och kan användas för att bland annat identifiera hur lärares uppfattningar påverkar skrivundervisningen, vilket kan ske genom intervjuer, observationer och textanalyser. Ramverket innehåller sex skrivdiskurser som kallas färdighetsdiskursen, kreativitetsdiskursen, processdiskursen, genrediskursen, diskursen om sociala praktiker och den sociopolitiska diskursen (Randahl 2011). Inom varje skrivdiskurs finns fyra kategorier: uppfattning om skrivande, uppfattning om skrivinlärning, ingång till skrivundervisning och bedömning (Palmér 2013). Skrivdiskurserna och tillhörande kategorier presenteras ytterligare i avsnitt 3.4.

## 2.2 Direktiv för skrivundervisningen i grundskolans tidigare år

Skolans verksamhet styrs av bland annat Skollagen och läroplanen. I dessa styrdokument beskrivs hur verksamheten ska bedrivas, vilket undervisningsinnehåll som ska beröras, samt vilka möjligheter för stöd som är tillgängliga. Alla som är verksamma i skolan måste ta del av samt följa det som står skrivet i styrdokumentet. Nedan presenteras kursplanen för svenska och svenska som andraspråk följt av riktlinjer för elevantpassningar. Slutligen presenteras även de nationella proven vars syfte är att kontrollera några utvalda mål från läroplanen.

### 2.2.1 *Skrivande enligt kursplanen i svenska och svenska som andraspråk*

I ämnet svenska ska eleverna ges förutsättningar att utveckla sin förmåga att ”formulera sig och kommunicera i tal och skrift” (Skolverket, 2016b:247). Skrivundervisningen ska ge eleverna förutsättningar för att ”anpassa språket efter skilda syften, mottagare och sammanhang” (Skolverket, 2016b:247). Eleverna ska även lära sig ”skriva olika texttyper med läslig handstil och på dator” (Skolverket, 2016b:248). De ska även kunna göra ”enkla former för textbearbetning, [till exempel] att i efterhand gå igenom sin text och göra förtydliganden” (Skolverket, 2016b:248). I kursplanen för svenska och svenska som andraspråk arbetar eleverna med samma centrala innehåll, och det är enbart kunskapskraven som skiljer sig åt. Båda kursplanerna lyfter dock att eleverna ska utveckla ett formellt och ett funktionellt skrivande.

### 2.2.2 *Elevanpassningar*

I föreliggande studie används uttrycken *särskilt begåvade elever* (se t.ex. Silverman, 2016; Pettersson, 2011) och *elever i behov av särskilt stöd* (Skolverket, 2015) för att beskriva två olika elevgrupper som kräver särskild anpassning i undervisningen. Särskilt begåvade elever är de elever vars skrivande är välutvecklat och som enkelt når kunskapskraven och även har potential att nå högre mål (Skolverket, 2015). Det är dock inte alltid högpresterande elever som är särskilt begåvade, utan det är även de elever vars förmåga till abstrakt tänkande gör att de ligger kognitivt före sina jämnåriga (Silverman, 2016: 10–13; Stålnacke, u.å.:2). Till gruppen elever i behov av särskilt stöd räknas de som riskerar att inte nå kunskapskraven eller som har andra svårigheter, till exempel läs- och skrivsvårigheter eller koncentrationssvårigheter.

För att ge varje elev den ledning och stimulans som skapar förutsättningar för optimal utveckling behöver undervisningen anpassas (Skolverket, 2015). Enligt kap. 1 § 4 i Skollagen ska elever som lätt når kunskapskraven få det stöd som krävs för att nå längre i sin kunskapsutveckling (SFS 2010:800). De elever som har svårigheter att uppnå kunskapskraven ska också erbjudas stöd i form av extra anpassningar inom ramen för ordinarie undervisning eller särskilt stöd, vilket måste beslutas av rektorn (Skolverket, 2015).

### 2.2.3 *De skriftliga nationella proven i svenska och svenska som andraspråk*

I årskurs 3 ska eleverna genomföra de nationella proven i svenska/svenska som andraspråk och matematik. I svenskämnet består de nationella proven av sex delprov som testar bland annat elevernas muntliga språkförmåga, läs- och hörförståelse samt skrivande (Skolverket,

2016e). I två av delproven ska eleverna skriva en berättande text där texttypens inledning, handling och avslut samt stavning och interpunktion bedöms. I ett annat delprov ska eleverna skriva en faktatext där texterna bedöms utifrån korrekt användning av givna stödord i grundform eller böjd form (Skolverket, 2016e). Eftersom elevernas förutsättningar ser olika ut ger Skolverket inte några exakta riktlinjer för vilka anpassningar som får lov att göras under de nationella proven (Skolverket, 2016a). Det är rektor som tillsammans med läraren bestämmer om en elev behöver viss anpassning under provtillfället. Anpassningarna innebär att eleven till exempel kan få längre tid på sig att genomföra provet, sitta enskilt eller i mindre grupp eller få texten uppläst (Skolverket, 2016a). De nationella proven ska utgöra ett stöd för läraren vid betygsättning samt bidra till en likvärdig bedömning (Skolverket, 2016c). Syftet med de nationella proven är även att ge underlag för analys av den utsträckning i vilken kunskapskraven uppfylls på skolnivå, huvudmannanivå och på nationell nivå (Skolverket, 2016f:1).

### 2.3 Förutsättningar för skrivundervisningen i grundskolans tidigare år

Skrivandet är en komplicerad process som kräver träning och stöd från en person som är mer kunnig i ämnet (se t.ex. Taube, 2013:90; Alatalo, 2011:75). Samtidigt finns det en mångfald av positioneringar som kan intas när det gäller synen på skrivande och skrivutveckling (Ivanič, 2004:220–221; Randahl, 2011:111). Om synen på skrivande skiljer sig mellan lärare och elever är det oftast eleven som anpassar sig efter lärarens syn på skrivande (Baker 2011:610). Detta innebär att läraren har stort inflytande över hur elevernas texter formas, vilket kan leda till att skrivandet begränsas. Samtidigt kan det lära eleverna att behärska nya vägar in i skrivandet (Baker, 2011:610; Randahl, 2011:105). Beroende på den syn som lärarna har på skrivande och skrivundervisning utformar de lektionerna på olika sätt och lägger mer fokus på de områden de anser viktigast. Lärare som exempelvis har föreställningen att gott skrivande innebär att eleven behärskar korrekt interpunktion och stavning kommer att träna eleverna mer i skrivregler och formell korrekthet.

I sin studie har Randahl (2011) undersökt skrivdiskurser inom skrivundervisningen i tre gymnasieklasser. Hon undersökte både lärare och elevers föreställningar om skrivande och skrivutveckling för att ta reda på vilka likheter och skillnader som fanns samt hur de påverkas av varandra. Randahl använde sig av observationer, intervjuer, enkäter och loggböcker för att samla in sin empiri. Resultatet visar att lärarna vanligtvis håller sig inom diskursen om sociala praktiker eller inom färdighetsdiskursen och genrediskursen. Det innebär att texterna som eleverna i respektive klass skriver kommer att bedömas utifrån de aktuella



skrivdiskurserna. Randahl (2011:105–106) skriver dock att lärares positioneringar inom de olika skrivdiskurserna inte påverkar samtliga elever. De som är högpresterande drabbas i allmänhet mindre om lärare har olika skrivdiskurser (Randahl, 2011:105–106). Däremot kan mötet med en ny skrivdiskurs skapa osäkerhet hos skrivsvaga studenter (Randahl, 2011:105), vilket illustreras i citatet nedan:

För en elev som Kerstin tycks mötet med en annan diskurs inte påverka hennes egen positionering; hon får snarare tillgång till nya redskap i sitt skrivande. Men för Rosa verkar mötet med en ny diskurs istället skapa viss osäkerhet. I intervjuerna säger hon flera gånger att hon inte vet om hennes text duger som ett svar på vad läraren efterfrågar.

(Randahl, 2011:105–106)

För eleven Rosa i citatet är skrivundervisningen ett orosmoment, eftersom hon är osäker på vad läraren vill att hon ska göra. Utifrån Randahls (2011) studie kan det antas att Rosa och hennes lärare inte följer samma skrivdiskurs, vilket leder till Rosas oro över sin prestation. I förhållande till årskurs 3 kan troligen liknande oro uppstå hos eleverna när de möter nya lärare.

Palmér (2013) använde Ivaničs ramverk för att analysera de nationella proven i kurserna svenska 1, 2 och 3 på gymnasienivå, men utgick enbart från processdiskursen, genrediskursen och diskursen om sociala praktiker. Palmér menar att det har blivit allt viktigare att skrivundervisningen innehåller moment där eleverna får bearbeta texter, och därför ville hon undersöka om det även speglades i de nationella proven. Resultatet visar att de nationella proven kan ses som *hybrid-diskurser*, vilket innebär att de innehåller flera skrivdiskurser samtidigt vilket även Randahl (2011) noterade i sin studie bland lärarnas positioneringar. På de nationella proven bedöms eleverna efter sin förmåga att förhålla sig till en viss texttyp, vilket kopplas till genrediskursen. Samtidigt bedöms även deras interpunktion och stavning, vilket kopplas till färdighetsdiskursen. De prov som Palmér (2013) analyserade var visserligen skrivna av gymnasieelever men hennes resonemang är relevanta för föreliggande studie, eftersom provsituationen och genomförandet av proven är snarlika de som sker i årskurs 3.

Alatalo (2011:105) skriver att lärares attityder och inställningar påverkar deras möjligheter att bedriva läs- och skrivundervisning och det påverkar i vilken utsträckning eleverna lär sig behärska undervisningsinnehållet. De lärare som är positivt inställda till avkodningsinriktad undervisning hade elever som presterade bättre än de vars inställning inte var lika positiv, visar Alatalo (2011:105–106). En positiv inställning gör att läraren är mer noggrann i utförandet av undervisningen, vilket enligt Alatalo (2011) leder till ökad

skrivinläring hos eleverna. Även utbildning och erfarenhet har en stor inverkan på lärarnas inställningar till olika strategier och innehåll inom skrivundervisningen.

Alatalo (2011:29, 33) skriver också att skicklig läs- och skrivundervisning måste baseras på beprövad erfarenhet, och att elever i svårigheter måste identifieras tidigt för att kunna få rätt stöd. Enligt kap. 3 § 5 i Skollagen ska elever i behov av särskilt stöd erbjudas kompensatoriska anpassningar för att klara av en uppgift (SFS 2010:800), vilket kan innebära att elever behöver undervisning av specialpedagog eller få använda dator med rättstavningsprogram. Syftet med de olika anpassningarna är att de enskilt eller i kombination med varandra ska leda till att elever gör framsteg i skolarbetet (Jacobson & Svensson, 2009:295).

För de särskilt begåvade eleverna kan skrivandet istället bli en tristess på grund av bristande stimulans, vilket gör att de presterar sämre (Silverman, 2016; Stålnacke, u.å.). Särskilt begåvade elever behöver därför lika mycket stöd som andra elevgrupper. Problematiken som lyfts rörande särskilt begåvade elever är att de kan vara svåra att identifiera, eftersom de inte alltid är högpresterande men ändå har förmåga att nå högre mål (Stålnacke, u.å.:4–5).

## 3 Metod

Kapitlet inleds med en genomgång av studiens metodval och urval. Därefter presenteras de etiska överväganden som gjorts i föreliggande studie. Vidare ges en presentation av det frågeformulär som använts under intervjuerna och hur de genomfördes. Därefter presenteras transkriberings- och analysmetod som har använts för att kategorisera insamlade data. Kapitlet avslutas med en diskussion av metod- och materialkritik.

### 3.1 Metodval

I föreliggande studie används semistrukturerade intervjuer för att undersöka lärares uppfattningar om skrivundervisningen i årskurs 3 och för att få kännedom om respondentens uppfattningar, attityder och tankar (jfr Denscombe, 2016:265; Kvale & Brinkmann, 2015:3). Vid en semistrukturerad intervju används ett frågeformulär, men intervjuerna tillåter även att spontana följdfrågor ställs på det respondenten berättar, vilket kan ge utförligare svar (Denscombe, 2016:266).

Risken med intervjuer är att respondenten medvetet förskönar sina svar. En annan risk med intervjuer är olika psykologiska faktorer som till exempel perception, tolkning och

minne (Denscombe, 2016: 294–295). Genom att ställa öppna frågor, alltså frågor som inte kan besvaras med ja eller nej, kan risken för försköning minska (Kihlström, 2007:48).

### 3.2 Urval och etiska överväganden

Inför studien kontaktades tio rektorer via e-post där vi bad dem vidarebefordra informations- och samtyckesbrevet (se bilaga 1) till lärare i årskurs 1–3, eftersom kontaktuppgifter till enskilda lärare saknades på skolornas hemsidor. I informations- och samtyckesbrevet förhåller vi oss till *informationskravet*, *samtyckeskravet*, *konfidentialitetskravet* och *nyttjandekravet* (Vetenskapsrådet, 2002). Lärarna och rektorerna informerades om studiens övergripande syfte, och vilken insamlingsmetod som skulle användas. De fick även information om var studien publiceras och vilka som har tillgång till den. Avslutningsvis försäkrades de om att skolornas och de medverkandes namn samt kontaktuppgifter inte kommer skrivas ut för att utesluta att utomstående kan identifiera eller kontakta dem. Eftersom informations- och samtyckesbrevet (se bilaga 1) skickades ut under studiens första vecka överensstämmer det inte helt med studiens slutgiltiga syfte. Lärarna fick via mejl veta hur studiens syfte justerades. De lärare som deltagit beskrivs nedan i *Tabell 1*.

*Tabell 1. Lärarnas fiktiva titel, behörighet och arbetslivserfarenhet*

<b>Namn</b>	<b>Behörighet</b>	<b>Antal år som lärare</b>
<b>Agnes</b>	Grundlärare 1–7, Ma/No	17 år
<b>Bea</b>	Tidigarelärare, skapande	8 år
<b>Cecilia</b>	Grundlärare 1–3	43 år
<b>Diana</b>	Grundlärare 1–6, Sv/Sva, Ma/No, Idrott	4,5 år
<b>Erica</b>	Grundlärare 1–7, So 4–6, Idrott 4–7, specialpedagogik	23 år
<b>Felicia</b>	Grundlärare 1–7, fritidspedagog	45 år
<b>Gudrun</b>	Grundlärare 1–7, Sv/So, Ma/No	16 år

Lärarna som presenteras i *Tabell 1* har haft minst en årskurs 3 som genomfört de nationella proven efter 2011 när den nya läroplanen trädde i kraft. Eftersom ett begränsat antal lärare intervjuats är resultaten inte generaliserbara eller representativa för samtliga lärare i Sverige. Däremot kan studiens resultat vara relaterbart, det vill säga att en person kan känna igen sig i en situation eller förhållanden som resultatet visar (Bassey, 1981; Dzakiria, 2012). Ett relaterbart resultat kan uppmuntra lärare att utveckla sin verksamhet mer än om resultatet är generaliserbart men inte kan kopplas till den egna verksamheten (Bassey, 1981:84; Dzakiria, 2012:56–57).

### 3.3 Intervjufrågor

För att genomföra intervjuerna har ett frågeformulär (bilaga 2) med fem huvudfrågor relaterade till studiens frågeställningar använts. Till varje huvudfråga finns ett antal möjliga följdfrågor som kunde ställas för att utveckla respondenternas svar. Det har även tillkommit följdfrågor som baserats på respondentens svar.

Inledningsvis genomfördes en pilotintervju för att utvärdera frågeformuläret. Efter att vi lyssnat igenom inspelningen bedömde vi att frågeformulärets huvudfrågor fungerade för att samla in den data som var relevant för att besvara studiens frågeställningar. Eftersom huvudfrågorna inte behövde ändras efter pilotintervjun valde vi att inkludera den i studien. Pilotintervjun indikerade dock att fler följdfrågor kunde ställas för att få fördjupade svar.

### 3.3 Genomförande av intervjuerna

Intervjuerna genomfördes under lunchtid med efterföljande rast för lärarna eller när eleverna hade slutat på eftermiddagen. Vid intervjuer ska det finnas tid avsatt för att undvika att intervjuaren eller respondenten blir stressade (Lantz, 2013:95). Två intervjuer genomfördes i lärarnas klassrum, och de övriga fem genomfördes i grupprum eller personalrum för att samtalen inte skulle avbrytas.

Intervjuerna spelades in med ljudupptagning för att vi skulle kunna fokusera på samtalet. Enligt Denscombe (2016:280) finns risken att respondenten kan känna sig hämmad av ljudupptagning, och för att motverka detta ställde vi allmänna frågor om lärarnas professionella bakgrund. Uppvärmningsfrågor ger respondenten tid att slappna av innan huvudfrågorna ställs och gör även att intervjuaren och respondenten kan bli mer bekanta med varandra (Denscombe, 2016:277–278; Lantz, 2013:95). Intervjuerna tog cirka 20–25 minuter vardera.

### 3.4 Transkribering och analysmetod

Efter intervjuerna gjordes en grovtranskription vilket innebär att fokus läggs på innehållet och inte på uttal, prosodiska drag eller pauser som respondenten gör (Norrby, 2014:99). Det innebär också att transkriptionerna antar skriftspråksform, vilket gör dem lättare att läsa (Kvale & Brinkmann, 2015:209–210; Lagerholm, 2010:35). När samtliga grovtranskriptioner var genomförda läste vi igenom dem för att bli förtrogna med materialet. Detta gav oss även möjlighet att plocka ut nyckelord och jämföra intervjuerna för att urskilja likheter och skillnader mellan dem.

Under arbetets gång prövades olika analysmetoder och vi bestämde oss för att använda Ivaničs (2004) ramverk, eftersom det visade sig vara användbart för att synliggöra lärarnas uppfattningar om skrivundervisningen och relaterade faktorer som elevanpassningar och nationella prov. Ivaničs (2004) ramverk är som tidigare nämnts uppdelat i sex skrivdiskurser och fyra kategorier. Ramverket utvecklades för engelskspråkiga länder men har använts av bland annat Palmér (2013) och Randahl (2011) för att analysera också undervisning i svenska, vilket tyder på att ramverket är hållbart för att analysera den data som vi samlat in. Nedan presenteras vad varje skrivdiskurs innebär:

1. *Färdighetsdiskursen* fokuserar på att den skrivna texten ska vara språkligt korrekt och rättstavad. Skribenterna bedöms utifrån hur välskriven texten är på en grammatisk nivå.
2. I *kreativtetsdiskursen* fokuserar läraren på textens innehåll och syftet är att lyfta fram budskapet. Skrivandet ska vara något som intresserar eleverna och som uppmuntrar till fortsatt skrivande.
3. I *processdiskursen* är tillvägagångssättet viktigare än slutprodukten. Syftet med skrivandet är att utveckla den text eleven skriver och i framtiden kommer att skriva.
4. I *genrediskursen* ligger fokus på att uppmärksamma olika texttyper karaktäristiska drag och hur de skrivs. Skribenten ska kunna utforma texten på ett korrekt sätt utifrån den givna genrens ramar och följa dess struktur.
5. I *diskursen om sociala praktiker* ska skrivandet anpassas till olika mottagare och sammanhang. Skrivandet behandlar inte enbart skrivsituationer i skolan utan ska även kunna anpassas till situationer som kan passa utanför skolan. I pedagogiska sammanhang innebär denna skrivdiskurs att eleverna erbjuds möjlighet att skriva texter till en verklig eller fiktiv mottagare utanför skolan.
6. I den *sociopolitiska diskursen* ligger fokus på skrivandets makt och påverkan i sociala sammanhang. Skribenten ska i denna diskurs uppmärksammas på textens roll och inflytande i samhällsliga sammanhang och lära sig använda skriftspråket för att kunna ta ställning och göra sin åsikt hörd.

I varje skrivdiskurs finns fyra kategorier vars svenska namn baserats på Palmérs (2013) översättning (se bilaga 3). De fyra kategorierna syftar till att ge en tydligare bild av varje skrivdiskurs (Ivanič, 2004). Nedan följer en beskrivning av kategorierna:

1. I kategorin *uppfattning om skrivande* beskrivs vad skrivande är.
2. I kategorin *uppfattning om skrivinläring* beskrivs skrivinläringen går till.

3. I kategorin *ingång till skrivundervisning* beskrivs hur undervisningen utformas för att stimulera skrivande.
4. I kategorin *bedömning* beskrivs vad som bedöms som en text av god kvalité.

Kategorierna är enligt Ivanič (2004) avsedda för att förenkla för forskare att avgöra vilken skrivdiskurs och vilket innehåll som berörs. Om läraren till exempel berättar om olika lektionsupplägg de använder kan det kategoriseras som en ingång till skrivundervisning. Utifrån det kan forskaren sedan ta stöd av skrivdiskursernas ingångssätt inom den aktuella kategorin för att avgöra vilken skrivdiskurs som berörs. Nyckelorden som hade plockats ut tidigare användes också för att identifiera skrivdiskurserna. Till exempel kan ord som *fantasi* och *motivation* kopplas till kreativitetsdiskursen.

### 3.5 Metodkritik

Föreliggande studie använder semistrukturerade intervjuer för att samla in data och intervjuerna har även transkriberats. Intervjuer och transkribering är två tidskrävande processer som innebär att antalet deltagare begränsats för att studien ska kunna genomföras inom tidsramarna.

Inkluderingen av pilotintervjuns data kan kritiseras, men att så ändå skedde baserades på två faktorer. Den första faktorn är att inga av huvudfrågorna ändrades, vilket innebär att samtliga lärare fått delta under samma förutsättningar. Den andra faktorn är att vi använt oss av semistrukturerade intervjuer som ger oss har möjlighet att ställa följdfrågor under intervjun i syfte att förtydliga eller utveckla respondenternas svar. Det betyder att samtliga intervjuer varierar något. Pilotintervjun tillät även att säkerställa att frågeformuläret fungerade för att besvara studiens frågeställningar.

Eftersom analysmetoden under studiens gång modifierades innebär det att de frågor som ställdes under intervjun hade kunnat anpassas mer till Ivaničs (2004) ramverk. Hade denna analysmetod valts från början skulle troligen frågeformuläret speglat skrivdiskurserna och kategorierna tydligare. Eftersom intervjufrågorna är öppna och lärarna har gett utvecklade svar anser vi dock att det fanns tillräckligt med data för att analysera lärarnas uppfattningar om skrivundervisningen utifrån Ivaničs (2004) ramverk.

## 4 Resultat

I detta kapitel redovisas resultatet utifrån de fyra kategorierna i Ivaničs (2004) ramverk för skrivdiskurser. Inledningsvis presenteras lärarnas föreställningar om skrivande följt av deras tolkningar om hur skrivande lärs in. Därefter redovisas resultatet för hur lärarna beskriver

att de lägger upp skrivundervisningen i årskurs 3 följt av deras beskrivningar av hur elevernas skrivande bedöms.

#### 4.1 Lärarnas uppfattning om skrivande

I intervjuerna framkommer att lärarna har olika uppfattningar om vad skrivande innebär. Av *Tabell 2* kan det uttydas att diskursen om sociala praktiker har fått högst utfall. Lärarna beskrev skrivandet som en kommunikation mellan skribent och läsare och kan representeras av Felicia när hon säger att ”budskapet i texten är viktigt”. Därefter följer kreativitetsdiskursen och genrediskursen. Det innebär att lärare vars beskrivningar kopplats till dessa två skrivdiskurser anser att skrivandet påverkas av elevernas förmåga att komma på en handling som också följer texttypens struktur. Det syns till exempel i Dianas intervju när hon berättar att ”[j]ag tror de tycker bäst om att skriva berättande texter för då får de fantisera. Det går däremot snabbare för dem att skriva en faktatext.”.

*Tabell 2. Lärarnas placeringar inom kategorin uppfattning om skrivande*

	Färdighets- diskurs	Kreativitets- diskurs	Process- diskurs	Genre- diskurs	Diskursen om sociala praktiker	Socio- politisk diskurs
Uppfattning om skrivande	Bea, Cecilia	Bea, Cecilia, Diana	Agnes, Diana	Cecilia, Diana, Felicia	Agnes, Cecilia, Diana, Felicia	

*Tabell 2* visar att två lärares beskrivningar har kopplats till färdighetsdiskursen och processdiskursen. Det betyder att skrivande för dem är att eleverna ska lära sig följa de skrivnormer som finns, men också att skrivundervisningen är den del av en pågående process. Till den sociopolitiska diskursen kunde inga av lärarnas beskrivningar kopplas. Spridningen kan till viss del förklaras av de kunskapskrav som finns för skrivande i årskurs 3 i svenska och svenska som andraspråk. Kunskapskraven som ska uppfyllas är att eleverna lär sig stava vanliga samt ljudenliga ord och använda interpunktion på ett fungerande sätt. Både Bea och Cecilia lyfte detta i sina intervjuer, vilket Cecilia får ge röst åt i citatet nedan. Hon berättar vad eleverna måste kunna på de nationella proven för att visa att de är goda skribenter utifrån ett formellt perspektiv:

De ska ha minst tre meningar som har punkt och stor bokstav. De måste även ha ett visst antal formord och innehållsord och likaså ska de ha stavat rätt på ljudenliga ord som s-k-o-g och vanliga dubbeltecknade ord som mamma, pappa, titta och komma. (Cecilia)

Cecilias uppfattning av vad som är godtagbart skrivande baseras på kraven för de nationella proven. Uppfattningen liknar det som Bea berättar i sin intervju och är anledningen till varför

lärarna har kunnat kopplas till färdighetsdiskursen. Bea menar att kraven som ställs på provet är vad eleverna måste lära sig, och det innebär att ett formellt skrivande måste inkluderas i skrivundervisningen. Samtidigt har även resultatet inom kategorin *uppfattning om skrivande* visat sig bestå av ett flera olika hybrid-diskurser, det vill säga tillfällen när flera diskurser berörs samtidigt vilket syns i citatet nedan:

Jag har inte särskilda uppgifter till enskilda elever eftersom skrivandet är så fritt. Det blir vad man gör det till. Man kan ha samma uppgift och den som har svårt skriver kanske fem meningar och missar lite stor bokstav och punkt. Den som har lätt för sig kanske skriver en hel sida och missar inte stor bokstav och punkt. (Bea)

Skrivandet skildras av Bea som något baserat på elevernas förmåga att producera texter, vilket påverkas av deras kreativitet och färdigheter i det formella skrivandet. Detta kopplar citatet till både kreativitetsdiskursen och färdighetsdiskursen. Det kan även antas att Bea tolkar skrivandet som något som behöver ses i förhållande till eleven. En elev som har svårigheter har inte samma förutsättningar som elever med särskild begåvning eller intresse för skrivande. Enligt Bea och Cecilia kräver dock allt skrivande en viss grad av formalitet för att texten ska kunna vara läslig. Det dessa lärare återkommer till i intervjuerna är att interpunktion och stor bokstav bland det viktigaste för läsbarheten. Felstavade ord går oftast att tolka utifrån sammanhang, menar Bea och Cecilia och anser därför att korrekt stavning inte är lika viktigt vid skrivande i årskurs 3. Båda lärarna lyfte samtidigt att skrivundervisningen inte kan bortse från stavningen, eftersom det är ett kunskapskrav att eleverna ska kunna stava rätt på vanliga, enkla och ljudenliga ord.

Ett annat exempel på en hybrid-diskurs återfinns i Felicias utsagor. Felicia beskriver i intervjun att eleverna ska lära sig att skriva olika texttyper, vilket kopplar henne till genrediskursen men tillägger samtidigt att ”de måste kunna få fram sina tankar och få fram budskapet i den speciella texten” vilket kopplas till diskursen om sociala praktiker där skrivandet ses som kommunikation mellan skribenten och läsaren. Skrivdiskursen berör även den kognitiva process som pågår inom skribenten vid textskapandet, bland annat hur miljön, personer och känslor påverkar skribenten. Detta kan relateras till det Agnes säger när hon berättar att skrivsvaga elever kan behöva spendera mycket energi på att skriva en sammanhängande handling eller komma på vilka ord de kan använda. Hon berättar även att det finns elever med motoriska svårigheter där det krävs mycket energi enbart för att forma bokstäver och hålla i en penna. I likhet med Agnes lyfter även Diana att det är en krävande process för eleverna att komma på en fungerande handling till sina berättande texter. Därför



anser Agnes och Diana att skrivandet inte enbart kan ses som teoretiska kunskaper utan även fysiska och psykiska förutsättningar som kräver anpassningar.

## 4.2 Lärarnas uppfattning om skrivinläring

Den uppfattning som lärare har om skrivinläring, det vill säga hur de föreställer sig att eleverna lär sig bäst, kommer att påverka hur de lägger upp sin skrivundervisning (Ivanič, 2004). Av *Tabell 3* framgår det att genrediskursen har fått högst utfall, och representeras här av Erica som säger "[j]ag tror att eleverna lär sig mycket när de läser olika genrer. De kan på så sätt reflektera över vad som gjorde det spännande". Därefter följer kreativitetsdiskursen och diskursen om sociala praktiker. I kreativitetsdiskursen beskriver lärarna att eleverna förbättrar sitt skrivande om de får skriva om något som intresserar dem. Lärarna vars beskrivningar kopplats till diskursen om sociala praktiker beskriver istället att eleverna lär sig bäst genom att skriva till olika mottagare eller situationer. Lägst utfall har den sociopolitiska diskursen fått. Läraren som placerats inom denna diskurs beskrev att eleverna lär sig att förstå texter bättre genom att undersöka innehållet på ett kritiskt sätt.

*Tabell 3. Lärarnas placeringar inom kategorin uppfattning om skrivinläring*

Uppfattning om skrivinläring	Färdighetsdiskursen	Kreativitetsdiskursen	Processdiskursen	Genrediskursen	Diskursen om sociala praktiker	Sociopolitiska diskursen
	Bea, Felicia	Bea, Cecilia, Diana, Erica	Bea, Cecilia, Felicia	Agnes, Bea, Diana, Erica, Felicia	Agnes, Bea, Erica, Gudrun	Gudrun

*Tabell 3* visar även att tre lärares beskrivningar har kopplats till processdiskursen. Skrivinläring kan enligt Cecilia ske genom att eleverna lär sig olika strategier för att skapa sin text. Hon säger att "[d]e kan läsa faktatexter eller plocka ut stödord och sätta in dem i tankekartor för att sedan göra en faktatext" och menar att stödorden kan hjälpa eleverna att bland annat få med centrala begrepp men också hjälpa dem att skriva faktatexten utifrån vad de kommer ihåg om stödorden.

Lägst utfall fick färdighetsdiskursen och den sociopolitiska diskursen. I *Tabell 3* återfinns två lärares beskrivningar inom färdighetsdiskursen, vilket tyder på att lärarna inte anser att skrivande lärs in genom att öka elevernas förståelse för symboler, ljud och syntaxmönster. Av *Tabell 3* framgår att Gudruns beskrivningar kan kopplas till den sociopolitiska diskursen. Hon berättar att "eleverna ska lära sig stava men det är viktigt att de också lär sig kritiskt granska texter" och tillägger att eleverna lär sig detta genom att läsa och skriva olika texter, vilket även kopplar henne till genrediskursen.

Genrediskursen fick, som nämnts ovan, högst utfall inom denna kategori, men ingick även i flest hybrid-diskurser. Diana berättade att hon ofta kombinerar det fria skrivandet av berättande texter med kamratbedömning. Detta var något som även Erica lyfte: ”[vi har] använt kamratbedömning där en kamrat och en lärare ser över texten så att alla delar är med och att det är rättstavat”. Genom kamratbedömning upplever Erica att eleverna lär sig bli mer medvetna skribenter, och i längden leder det till färre misstag eller fel. Genrediskursen kombineras här med färdighetsdiskursen, men även diskursen om sociala praktiker i samband med att eleverna skriver till en mottagare i form av sina klasskamrater. Användandet av elevernas kunskaper återfinns även i Agnes intervju. I citatet nedan beskriver Agnes varför hon anser att så kallade ”pratlektioner” är lärorika för eleverna:

Man kan ha mycket pratlektioner där man undersöker texter tillsammans och visar på vad som är bra samt låta eleverna skriva inom olika ämnen. [...] Eleverna kan även få se rätt banala texter och hjälpa till att bygga ut och rätta meningarna. Detta gör dem medvetna om hur texter kan förbättras [och] ta hjälp av varandra i samtalen. (Agnes)

Agnes pekar ut det gemensamma lärandet som något hon upplever viktigt för att eleverna ska utveckla sitt skrivande. I citatet berör hon framförallt diskursen om sociala praktiker genom att se skrivandet i ett socialt sammanhang. Agnes lyfter även att hon anser att ”pratlektioner”, det vill säga tillfällena när eleverna samtalar kring texter och skrivande ökar elevernas förståelse för meningsbyggnad och stavning. Samtidigt anser hon att det är en motiverande faktor för eleverna. I likhet med Agnes lyfte även Bea, Cecilia, Diana och Erica att skrivundervisningen ska öka elevernas skrivlust, vilket Bea illustrerar när säger att ”[m]an kan döda genom att göra det för formellt”. Hon menar att eleverna ännu är nybörjare och därför kan kommentarer på stavning och interpunktion leda till en negativ uppfattning om skrivande hos eleverna. Bea utvecklar sin beskrivning med att berätta att eleverna lär sig bäst om de får ha roligt och bli intresserade av sitt skrivande. I sina beskrivningar berör lärarna både färdighetsdiskursen och kreativitetsdiskursen.

Erica upplever dock att det fria skrivandet skapar en viss problematik. ”Eleverna vill ibland för mycket och knyter in händelser och karaktärer som gör berättelsen lösryckt”, berättar hon och menar att elevernas skrivande därmed inte utvecklas på ett fungerande sätt. Erica anser att eleverna behöver lära sig att följa den röda tråden i sina berättande texter för att en läsare ska kunna förstå dem. Diana lyfter samma problematik och anser att eleverna lär sig att följa den röda tråden bättre om de läser skönlitteratur. Det utvecklar elevernas

förståelse för texters uppbyggnad, och de får även se och lära sig nya ord. I citatet nedan beskriver Diana hur skönlitterära böcker utvecklar elevernas skrivande:

Genom att läsa stycken för eleverna och sedan låta dem fortsätta skriva en händelse eller kanske göra miljöbeskrivningar får de träna på textens olika delar. Eleverna ska inte använda eller se några bilder när de gör detta utan enbart fantisera. (Diana)

Dianas beskrivning kan tolkas som att hennes uppfattning om skrivinläring är att eleverna lär sig genom att möta olika texttyper. Citatet kan därför kopplas till genrediskursen, men även kreativitetsdiskursen eftersom hon nämner att eleverna ska bygga ut texten utifrån sin fantasi. Uppfattningen att skönlitterära böcker hjälper eleverna att utveckla sitt skrivande återfinns även i Cecilias utsagor. Hon menar att elever som läser mycket utanför men även i skolan kommer utveckla sitt skrivande mer än de elever som inte läser. Läsningen leder enligt båda lärarna till att eleverna utvecklar en förståelse för texters struktur och att de kan få ett utökat ordförråd.

### 4.3 Lärarnas ingång till skrivundervisning

Av *Tabell 4* framgår det att färdighetsdiskursen och genrediskursen har fått högst utfall eftersom samtliga lärare menar att de arbetar med att träna interpunktion och grammatik samt skriver olika typer av texter. I kreativitetsdiskursen, processdiskursen och diskursen om sociala praktiker kunde fem av sju lärare placeras. Lägst utfall har den sociopolitiska diskursen dit inga av lärarnas beskrivningar har kunnat kopplas.

*Tabell 4. Lärarnas placeringar inom kategorin ingång till skrivande*

	<b>Färdighets- Diskursen</b>	<b>Kreativitets- Diskursen</b>	<b>Process- Diskursen</b>	<b>Genre- diskursen</b>	<b>Diskursen om sociala Praktiker</b>	<b>Socio- politiska diskursen</b>
<b>Ingång till skriv- undervisning</b>	Samtliga lärare	Agnes, Cecilia, Diana, Erica, Felicia	Agnes, Bea, Cecilia, Erica, Felicia	Samtliga lärare	Bea, Cecilia, Diana, Erica, Gudrun	

Skrivundervisningen i årskurs 3 fokuserar främst på att träna elevernas formella och funktionella skrivande. Anledningen till detta är enligt lärarna de kunskapskrav som eleverna ska uppnå när de avslutar årskursen. Det formella skrivandet kopplas till färdighetsdiskursen och i samtliga intervjuer är det stor bokstav, punkt och frågetecken som lärarna fokuserar på. Utöver stavning repeteras berättande texter och faktatexter, eftersom eleverna ska genomföra de nationella proven under vårterminen i årskurs 3.

Eftersom lärarna väljer att repetera inför de nationella proven leder det till att mycket av undervisningstiden ägnas åt dessa två texttyper, vilket Agnes, Bea och Erica ställer sig

kritiska till, särskilt gällande de berättande texterna. ”Hur många ska bli författare?” frågar Agnes retoriskt och tillägger att de berättande texterna borde ersättas med till exempel argumenterande texter eftersom hon anser de är ”mer i nuet”.

Gudrun berättar i intervjun att skrivundervisningen i årskurs 3 behöver blanda det formella och funktionella mer än vad som gjorts i tidigare årskurser. I citatet nedan beskriver hon hur hon går tillväga för att kombinera stavningsregler med skrivandet av olika texttyper:

Vi varvar mellan att skriva olika typer av texter som berättande, beskrivande, argumenterande och så vidare och samtidigt med stavning, grammatik och ordklasser. Eleverna får arbeta med kamratbedömning också där de tillsammans ska kunna bedöma texterna, antingen andras eller sina egna. Sen brukar vi arbeta vidare med vad de sagt.  
(Gudrun)

Gudruns utsaga utgår först från genrediskursen men inkluderar även färdighetsdiskursen, vilket resulterar i en hybrid-diskurs. Samtidigt kan också processdiskursen kopplas till citatet eftersom eleverna får arbeta vidare med de kommentarer de fick under kamratbedömningen. För att träna eleverna att ge bra kamratbedömning berättar Felicia och Gudrun att de förtydligar läroplanens mål för eleverna:

Jag presenterar målen för skrivande i årskurs 3 och utgår i min undervisning från att de ska träna på att behärska dessa grunder. Jag brukar ofta inleda med att ge inspiration och förståelse för det de ska skriva. Ibland använder jag mig av en färdigskriven text. De får skriva olika texter utifrån målen, vi ger respons samt en önskan om vad man kan tänka på i det fortsatta skrivandet. (Felicia)

Som citatet antyder upplever Felicia att kamratbedömningen, men även självbedömningen, blir mer effektiv när eleverna vet vad som ska kontrolleras och varför. Kommentarer som ges under kamratbedömningen låter även läraren se vad eleverna kan, berättar Cecilia.

Anledningen till att lärarna integrerar det formella och funktionella skrivandet är enligt Bea att de ska bli naturliga delar av allt skrivande. Ett sätt att inkludera flera typer av skrivande är att använda sig av skrivprojekt, berättar Cecilia. I citatet nedan beskriver hon ett av de skrivprojekt som hon arbetat med:

Vi arbetade med ett skrivprojekt kallat den magiska dörren. Vi utgick från den händelsen att vi gick ner och funderade vad som kunde finnas bakom en dörr vilket eleverna tyckte var spännande. Eleverna får sedan skriva bland annat brev, listor, berättande texter och varje gång får de nya uppgifterna eller en stödstruktur att hålla sig till. Samtidigt ska även stor bokstav, punkt och textens struktur kontrolleras. Det blev många tillfällen där de fick träna på de mål som de ska uppfylla. (Cecilia)

I Cecilias beskrivning av skrivprojektet berörs fyra skrivdiskurser. Genom att skapa ett tema för skrivandet kan skrivlusten öka, vilket kopplas till kreativitetsdiskursen. Inkluderingen av flera olika texttyper med varierande syften berör genrediskursen och diskursen om sociala praktiker. Genom att formella aspekter av texten alltid kontrolleras kan skrivprojektet även kopplas till färdighetsdiskursen.

I samband med att Cecilia beskriver skrivprojektet berättar hon även att datorn ofta används som stöd eller anpassning i skrivundervisningen. Detta är något som även återfinns i Dianas och Ericas intervju. Erica berättar att datorer är att föredra när eleverna ska skriva längre texter eftersom det gör bearbetning enklare. Datorn är inte den enda form av stöttning som erbjuds eleverna. Bea berättar att "[s]amtalen i helklass är en viktig del i skrivundervisning eftersom eleverna kan få möjlighet att utbyta kunskaper och förklaringar med varandra". Denna form av stöttning är beroende av vad läraren och eleverna säger och kan därför inte planeras lika utförligt, men enligt Bea finns ofta någon slags ramverk för vad samtalet ska beröra. Felicia berättar istället att hon brukar individanpassa skrivuppgifter och mål utifrån eleverna. Detta leder till att mer planering krävs, men att uppgifterna håller sig inom elevernas proximala utvecklingszon. Istället för att individanpassa brukar Bea ge individuell feedback på skrivuppgifterna: "Jag tror att den mesta stötningen de får är den individuella feedbacken man ger och att där är man kanske lite hårdare så de vet vad de kan förbättra till nästa gång", berättar Bea. För elever i behov av särskilt stöd erbjuder Cecilia olika former av stöd och anpassningar i form av specialundervisning eller extra material, till exempel sekvensbilder:

Om de har svårt med själva skrivandet kan de skriva till bilder, alltså sekvensbilder och där händelserna ändras efter bilden. För det tycker jag är det svåra i skrivundervisningen när barnen inte automatiskt har en röd tråd. De går inte från händelse till händelse utan det är lite här och lite där och ännu svårare om de lyssnar på det och inte reagerar själva.

(Cecilia)

Cecilia berättar också att hon ibland återanvänder tidigare metoder som eleverna känner igen. Cecilia tillägger att stödet är menat att både underlätta och skapa en trygghet hos eleverna. De elever som är i behov av särskilt stöd behöver också mycket uppmuntran, berättar Felicia och vid behov kan specialpedagoger sättas in. När det kommer till särskilt begåvade elever erbjuds de istället mer utmanande uppgifter samt får en mer utvecklad feedback efter genomförda uppgifter. Cecilia berättar också att hon brukar ge denna elevgrupp extrauppgifter utöver den ordinarie undervisningens skrivande. Dessa

extrauppgifter kan till exempel vara berättande texter som skrivs på datorn och som eleverna arbetar med under en längre period.

De nationella proven genomförs för sent för att resultaten ska leda till några större förändringar i den aktuella skrivundervisningen, berättar lärarna. ”Det är dumt att proven görs i slutet av trean för sen skickas proven vidare på rättning och sen ska vi släppa eleverna” berättar Diana. Cecilia håller med om detta och menar att ”det är svårt eftersom proven görs i slutet av trean. Det känns mer som en check och oftast blir man ju inte överraskad för det här visste man ju innan”. Lärarna menar att det är svårt att sätta in stödinsatser för de kvarvarande veckorna av terminen. Bea och Cecilia menar dock att resultaten kan komma att påverka skrivundervisningen i årskurs 4 och de anpassningar som görs där. Resultaten av nationella proven kan alltså användas för att forma skrivundervisningen i lärarnas kommande klasser berättar Bea och Felicia. ”Det ger mig insikt om min egen undervisning och vad som fungerar bra och mindre bra samt hur vi kan hjälpa elever med till exempel mer stödinsatser” berättar Felicia. Felicia menar även att hon ser resultaten som en utvärdering av skrivundervisningen. Likaså berättar Agnes att resultaten är en slags utvärdering, men säger även att resultaten sällan är överraskande. ”Kort sagt är det mycket jobb för det man redan visste” säger Agnes och påpekar att proven också är en mindre del av tre års skrivundervisning.

#### 4.4 Lärarnas uppfattning om bedömning

Av *Tabell 5* framgår det att genrediskursen har fått högst utfall inom kategorin bedömning, vilket innebär att lärarna främst kontrollerar hur texten förhåller sig till texttypens struktur. Därefter följer färdighetsdiskursen, vilket tyder på att lärarna också kontrollerar stavning och annat grammatiskt innehåll. Processdiskursen saknar enligt Ivanič (2004) bedömningsgrunder, men fem lärare kan dock kopplas till denna skrivdiskurs eftersom de förklarar att bedömningen inte är slutgiltig av den orsaken att eleverna har sex år kvar i grundskolan.

*Tabell 5. Lärarnas placeringar inom kategorin bedömning*

	Färdighets- Diskursen	Kreativitets- diskursen	Process- diskursen	Genre- Diskursen	Diskursen om sociala praktiker	Socio- politiska diskursen
Bedömning	Agnes, Bea, Cecilia, Felicia, Gudrun		Agnes, Bea, Cecilia, Erica, Felicia	Samtliga lärare		

Elevernas berättande texter bedöms utifrån hur väl fungerande inledning, handling och slut de har. En elev vars skrivande är mer utvecklat förväntas ha en längre text med tydlig röd tråd som går att följa genom texten. För att bedöma texterna används till exempel Skolverkets bedömningsstöd, berättar Agnes och Bea. ”Bedömningsstöd används vid både de nationella proven och i den ordinarie skrivundervisningen. Utan bedömningsstödet finns det risk att bedömningen blir en fråga om lärares tolkningar eftersom kunskapskraven fortfarande är tolkningsbara”, menar Agnes. Detta kan skapa en problematik vid bedömningen av de nationella proven. Syftet med proven är att bidra till en likvärdig bedömning, men detta kritiserar Agnes, Bea och Erica. Kritiken berör bland annat att vissa kommuner i landet har centrala bedömningsgrupper, vilka upplevs strängare än de lärare som bedömer sina egna elevers prov.

Som nämnts tidigare saknar processdiskursen bedömningsgrunder i Ivaničs ursprungliga ramverk, men trots det har fem lärare kopplats till denna skrivdiskurs. Detta beror på vad lärarna berättar i samband med att de lyfter kamratbedömning, vilket Erica talar om i citatet nedan:

[Man kan] lyfta hur man kommer vidare, visa på exempel och peka ut vad det är som texten bra. [...] Om eleverna ska veta vart de ska så är det bra om de får veta vad som bedöms. Eleverna kan också få förslag på hur de ska göra för att utveckla texten. (Erica)

Agnes och Felicia berättar, liksom Erica, att de använder sig av kamratbedömning i sin undervisning för att samtala om texter. Felicia berättar även att ”[e]leverna får skriva olika texter utifrån målen, vi ger respons, antingen jag som lärare eller positiva kamratresponser samt en önskan vad man kan tänka på i det fortsatta skrivandet”. Det innebär att eleverna får producera texter som bedöms av både deras klasskamrater, men också läraren ger kommentarer på vad som är bra men också vad som kan utvecklas. Detta leder till att texten bearbetas en eller flera gånger, och varje gång ges en återkoppling på arbetet. Felicia berättar även att eleverna kan se att de kan utvecklas samtidigt som de blir mer nöjda med resultatet. Inkluderingen av kamratbedömning skulle alltså kunna räknas som en bedömning inom processdiskursen.

## 4.5 Sammanfattning

I detta avsnitt presenteras en kort sammanfattning utifrån studiens frågeställningar. Först sammanfattas lärarnas uppfattningar om skrivande utifrån Ivaničs skrivdiskurser, därefter behandlas de nationella provens påverkan på skrivundervisningen i årskurs 3. Avsnittet

avslutas med en sammanfattning av anpassningar som görs i skrivundervisningen för elever i behov av särskilt stöd samt de särskilt begåvade eleverna.

Resultatet visar att lärarnas uppfattningar om skrivundervisningen kan kopplas till samtliga skrivdiskurser, men att genrediskursen är vanligast följt av färdighetsdiskursen och processdiskursen. Lägst utfall fick den sociopolitiska diskursen. Resultatet kan förklaras av de kunskapskrav som gäller för årskurs 3 i svenska och svenska som andraspråk.

De nationella provens inverkan på skrivundervisningen varierar bland lärarna. Felicia anser att proven är ett bra verktyg för att utvärdera sin egen undervisning och för veta vad som kan förbättras i kommande skrivundervisning. Agnes, Bea och Erica ansåg proven tar upp för mycket tid av den ordinarie undervisningen. Samtidigt uppskattas provens bedömningsstöd eftersom det kan användas för att bedöma andra uppgifter.

De anpassningar av skrivundervisningen som lärarna lyfte i intervjuerna varierade. Felicia berättade att hon anpassar skrivuppgifterna efter varje elev. Övriga lärare berättade att det främst är återkopplingen som individanpassas. För elever i behov av särskilt stöd finns till exempel specialpedagoger eller tillgång till dator med stavningskontroll, och för särskilt begåvade elever erbjuds istället utmaningar i form av högre krav och extra uppgifter utöver det obligatoriska lektionsinnehållet.

## 5 Diskussion

Efter genomförd studie visar resultatet ett starkt samband mellan kunskapskraven och de skrivdiskurser som är vanligast förekommande i lärarnas beskrivningar. Det innebär att lärarna har ett professionellt förhållningssätt och är förtrogna med innehållet i kursplanen för svenska och svenska som andraspråk. Samtidigt visar resultatet att lärarnas syn på vad skrivande är varierar. Utifrån Palmérs (2013) studie är detta möjligt eftersom läroplanen är öppen och därmed tillåter olika tillvägagångssätt för att uppfylla kunskapskraven. Därför kan lärarna anpassa undervisningen utifrån sina föreställningar om skrivande och skrivundervisning. Föreliggande studie visar samtidigt att lärarna rör sig mellan fler skrivdiskurser än lärarna i Randahls (2011) studie, som höll sig till en eller två skrivdiskurser. Skillnaden mellan resultaten kan bero på att två olika skolformer undersökts. Randahl (2011) undersökte lärare och elevers föreställningar på gymnasienivå. Det kan också bero på valda metoder eftersom Randahl (2011) kombinerade observationer, enkäter och intervjuer. En annan möjlig förklaring till det spridda utfallet kan bero på att eleverna i årskurs 3 behöver mer stöd i sitt skrivande. Det kan det antas att gymnasieeleverna har en bredare kännedom om sitt eget skrivande i jämförelse med eleverna i årskurs 3. Ett varierat



utbud av skrivdiskurser är möjligen viktigare för de yngre eleverna, vilket är varför lärarna i föreliggande studie kan kopplas till fler än två diskurser.

Förekoster av skrivdiskurser i materialet kan även ha påverkats av de nationella proven. Enligt Palmér (2013) innehåller de nationella proven olika skrivdiskurser, och om eleverna möter en skrivdiskurs de inte är vana vid på de nationella proven skulle det kunna skapa en osäkerhet hos eleverna, vilket leder till att de också presterar sämre. Genom att beröra samtliga skrivdiskurser kan det antas att risken för osäkerhet minskar hos eleverna i årskurs 3 vid genomförandet av de nationella proven. Det innebär också att eleverna möter skrivandet i många olika former, vilket gynnar deras skrivutveckling. Samtidigt visade resultatet att få lärare kan kopplas till den sociopolitiska diskursen, vilket innebär att skrivundervisningen inte lyfter textens inflytande på läsaren. Därför kan det antas att skrivundervisningen innehåller få delar där eleverna ska ställa sig kritiska till texter och undersöka texters syfte, vilket är en viktig del i ett informationstungt samhälle.

I likhet med Randahl (2011) och Palmér (2013) visar resultatet i föreliggande studie att lärarnas beskrivningar domineras av hybrid-diskurser, vilket också kan peka på att lärarna i studien använder flera skrivdiskurser för att stötta eleverna i deras skrivutveckling. Inkluderingen av många skrivdiskurser kan ha fördelar. Enligt Baker (2011) har skrivsvaga elever svårare att klara av när skrivdiskurserna ändras, till exempel vid lärarbyten. I årskurs 3 är det oftast sista året som eleverna har den lärare som för det mesta följt dem sedan de började skolan och i årskurs 4 ska de få en ny lärare. För att inkludera fler skrivdiskurser i skrivundervisningen krävs det att lärare är medvetna om olika ingångar till skrivande, och möjligen skulle vidareutbildningar kunna inkludera moment där lärarna lär sig använda samtliga skrivdiskurser. Detta skulle kunna leda till ökad måluppfyllelse hos eleverna, till exempel på de nationella proven eftersom de enligt Palmér (2013) inte alltid berör samma skrivdiskurser som eleverna är vana vid.

Oavsett skrivdiskurs inkluderar skrivundervisningen i årskurs 3 olika former av stöttning och anpassningar utifrån vad lärarna har berättat. Det var enbart Felicia som lyfte att hon individanpassade skrivuppgifter till eleverna. Genom att individanpassa uppgifter baseras Felicias uppgifter på vad varje elev kan och det stöd som de behöver. Detta innebär att hennes uppgifter troligen ligger inom elevernas proximala utvecklingszon vilket enligt Vygotskij (2001) betyder ökade chanser för lärande. De andra lärarna berättade att de istället anpassar den återkoppling som ges till eleverna utifrån deras kunskapsnivåer. Detta skulle möjligen kunna bero på klasstorlek och tid som finns avsatt för lärarna utanför undervisningstiden. Samtidigt var det inte samtliga lärare som sa att de låter eleverna

redigera sina skrivuppgifter, och därför kan det tolkas som att eleverna förväntas ta med sig kommentarerna in i en ny text. Detta skulle möjligen kunna skapa en problematik när lärarna ger återkopplingen muntligt eftersom eleverna därmed inte får någon slags "kom-ihåg-lista" att blicka tillbaka på. Den muntliga återkopplingen ger däremot möjlighet för lärare och elev att diskutera och reda ut missförstånd som kan uppstå vid en skriven kommentar. Andra anpassningar som görs är bland annat att eleverna får använda sig av olika hjälpmedel som dator och bildsekvenser, vilket eleverna har tillgång till under de nationella proven. Däremot får elever inte använda rättstavningsprogram vid provtillfället, vilket kan försvåra uppgiften för dyslektiska elever.

Stöttningsen som sker verkar främst ske genom samtal i grupper eller helklass. Genom att diskutera kan klassen undersöka texters uppbyggnad, vad som är en bra text och hur texter kan utvecklas men också hur språket ska användas. Samtalen är viktiga för att skapa förståelse (se t.ex. Lundberg, 2008; Taube 2013), och lärarna i föreliggande studie verkar använda sig av samtalen för att försöka förbättra elevernas sätt att skriva med skilda syften. Samtidigt kan föreliggande studie inte ge svar på hur ofta samtalen sker i praktiken.

Studiens resultat tyder på att lärarnas beskrivningar av skrivundervisningen i årskurs 3 berör både de utskrivna kunskapskraven i kursplanen för svenska och svenska som andraspråk men även elevernas behov. Detta kräver både planering och reflektion från lärarens sida för att utveckla sin skrivundervisning. Intressant är att två lärare beskriver de berättande texterna som daterade och gav förslag på att de bör ersättas av till exempel argumenterande texter. Eftersom lärare har insyn i hur läroplanen och de nationella proven påverkar skrivundervisningen i praktiken bör de därför involveras i revideringar av de befintliga styrdokumenterna samt utformningen av nya läroplaner och kursplaner. Möjligen kan ett sådant förfaringssätt även leda till att tolkningsutrymmet minskar, vilket kan leda till att bedömningar blir mer likvärdiga mellan klasser och skolor.

Efter genomförd studie ser vi ett behov av vidare forskning om hur lärares uppfattningar om skrivande påverkar den faktiska skrivundervisningen i årskurs 1–3. Vidare forskning skulle därför kunna undersöka skrivundervisningen i klassrummet, med fokus på hur lärarnas uppfattningar skiljer sig mellan olika årskurser och vilken inverkan det får på elevernas skrivande och skrivinläring.

## Referenser

- Alatalo, Tarja (2011). *Skicklig läs- och skrivundervisning i årskurs 1–3: om lärares möjligheter och hinder*. Diss. Göteborgs universitet.
- Baker, Sally (2011). Students' writing and the transitions from school to university: hybrid 'discourse of writing' positions of students and teachers. *The 1st International Australasian Conference on Enabling Access to Higher Education*, 5–7 December 2011, Adelaide, Australia.
- Bassegy, Michael (1981). Pedagogic research: on the relative merits of search for generalisation and study of single events. *Oxford Review of Education*, Vol. 7, s. 73–94.
- Dzakiria, Hisham (2012). Theory reliability as a possible alternative to the issue of generalising of research findings: the case of open and distance learning (ODL) at university Utara Malaysia. *Malaysian Journal of Distance Education*, Vol. 14, s. 41–58.
- Denscombe, Martyn (2016). *Forskningshandboken: för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. 3. uppl. Lund: Studentlitteratur.
- Gibbons, Pauline (2010). *Lyft språket, lyft tänkandet: språk och lärande*. 1. uppl. Uppsala: Hallgren & Fallgren.
- Håkansson, Jan & Sundberg, Daniel (2012). *Utmärkt undervisning: framgångsfaktorer i svensk och internationell belysning*. 1. utg. Stockholm: Natur & Kultur.
- Ivanič, Roz (2004). Discourses of writing and learning to write. *Language and Education*. Vol. 18, No. 3, s. 220–245.
- Jacobson, Christer; Björn, Marianne & Svensson, Idor (2009). Dyslexi och kompensatoriska/alternativa hjälpmedel. I Samuelsson, Stefan (red.). *Dyslexi och andra svårigheter med skriftspråket*. 1. utg. Stockholm: Natur & Kultur. S. 295–321.
- Kihlström, Sonja (2007). Intervju som redskap. I Dimenäs, Jörgen (red.). *Lära till lärare: att utveckla läraryrket – vetenskapligt förhållningssätt och vetenskaplig metodik*. 1. uppl. Stockholm: Liber. S. 226–241.
- Kvale, Steinar & Brinkmann, Svend (2015). *Interviews: Learning the craft of qualitative research interviews*. 3. uppl. Los Angeles: Sage Publications.
- Lagerholm, Per (2010). *Språkvetenskapliga uppsatser*. 2. uppl. Lund: Studentlitteratur
- Lantz, Annika (2013). *Intervjumetodik*. 3. uppl. Lund: Studentlitteratur.
- Lundberg, Ingvar (2008). *God skrivutveckling: kartläggning och övningar*. 1. uppl. Stockholm: Natur och kultur.
- Lundahl, Christian (2010). Nationella prov – ett redskap med tvetydiga syften. I Lundahl, Christian & Folke-Fichtelius, Maria (red.). *Bedömning i och av skolan – praktik, principer, politik*. Lund: Studentlitteratur.
- Norrby, Catrin (2014). *Samtalsanalys: så gör vi när vi pratar med varandra*. 3., [rev.] uppl. Lund: Studentlitteratur.
- Palmér, Anne (2013). Skrivdidaktiska diskurser bakom gymnasieskolans nationella prov: Genre, kommunikationssituation och skrivdidaktiska diskurser. I *Genre: Tionde nationella konferensen i svenska med didaktisk inriktning. Stockholm 18–19 oktober*

2012. Sverige: Stockholm. Hämtat 2017-05-18 från <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:uu:diva-210668>
- Pettersson, Eva (2011). *Studiesituationen för elever med särskilda matematiska förmågor*. Diss. Linnéuniversitetet.
- Randahl, Ann-Christin (2011). *Elever som skribenter i skolans skrivpedagogiska diskurser*. Licentiatuppsats. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Silverman, Linda Kreger (2016). *Särskilt begåvade barn*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Skolverket (2015). *Elevers rätt till kunskap, extra anpassningar och särskilt stöd*. Hämtat 2017-05-09 från <https://www.skolverket.se/regelverk/juridisk-vagledning/elever-har-ratt-till-stod-1.126409>
- Skolverket (2016a). *Anpassningar av nationella prov*. Hämtat 2017-05-09 från <https://www.skolverket.se/bedomning/nationella-prov/anpassning>
- Skolverket (2016b). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011: reviderad 2016*. 3. uppl. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2016c). *Nationella prov*. Hämtat 2017-04-04 från <https://www.skolverket.se/bedomning/nationella-prov>
- Skolverket (2016d). *Nationella proven i grundskolans årskurs 6 och 9*. Hämtat 2017-09-11 från <https://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/>
- Skolverket (2016e). *Nationellt prov i svenska/svenska som andraspråk*. Hämtat 2017-05-09 från <https://www.skolverket.se/bedomning/nationella-prov/alla-nationella-prov-i-skolan/arskurs-3/nationellt-prov-i-svenska-svenska-som-andrasprak-1.195710>
- Skolverket (2016f). *Resultat på nationella prov i årskurs 3, 6 och 9, läsåret 2015/16*. Hämtat 2017-05-19 från <https://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/>
- Skolverket (2017). *Kommentarmaterial för kursplanen i svenska*. Stockholm: Skolverket. Hämtad 2017-09-01 från <https://www.skolverket.se/publikationer?id=3808>
- Stensmo, Christer (2002). *Vetenskapsteori och metod för lärare – en introduktion*. Uppsala: Kunskapsföretaget.
- Stålnacke, Johanna (u.å.) *Särskilt begåvade elever*. från [https://www.skolverket.se/polopoly\\_fs/1.235994!/1\\_2\\_begavade\\_barn\\_ACCESSIBL\\_E.pdf](https://www.skolverket.se/polopoly_fs/1.235994!/1_2_begavade_barn_ACCESSIBL_E.pdf) [Hämtat 2017-06-15]
- SFS 2010:800. *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Säljö, Roger (2014). *Den lärande människan*. I Lundgren, Ulf P., Säljö, Roger & Liberg, Caroline (red.) *Lärande, skola, bildning: grundbok för lärare*. 3. uppl. Stockholm: Natur & kultur. S. 251–309.
- Taube, Karin (2013). *Barns tidiga skrivande*. 2. uppl. Lund: Studentlitteratur.
- Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Vygotskij, Lev Seminovič (2001). *Tänkande och språk*. Göteborg: Daidalos.

# Bilagor

## Bilaga 1 Informations- och samtyckesbrev

Till lärare i 1–3.

Vi är två lärarstudenter från Linnéuniversitet i Kalmar som går sista terminen på utbildning och skriver ett examensarbete i svenska. I vår studie vill vi undersöka hur lärare planerar sin undervisning inför skrivuppgifterna på de nationella proven i svenska. Vi skulle därför vilja intervjua dig som arbetar i 1–3 och har haft minst en klass som genomfört de nationella proven i årskurs 3. Intervjuerna beräknas ta cirka 20–30 minuter och det kommer göras en ljudupptagning och transkriberas. Transkriptionen i sin helhet kommer enbart ses av oss och eventuellt av vår handledare och examinator. Vidare kommer utvalda delar av transkriptionerna ingå i uppsatsen som kommer laddas upp i DiVA. Ditt namn, kontaktuppgifter och vilken skola du arbetar på kommer inte inkluderas för att utomstående inte ska kunna identifiera dig. När uppsatsen är färdigställd kommer ljudupptagningen att raderas. Under skrivandets gång kan du närsomhelst välja att avsluta ditt deltagande.

Inför intervjuerna mejlar vi ut huvudfrågor för att du ska få möjlighet att kontakta oss om det är någon fråga du upplever otydlig. I intervjuerna kommer vi även ställa ett antal följdfrågor beroende på dina svar och dessa inkluderas därför inte i mejlet som skickas ut.

Tack för visat intresse,

Ida Backström och Johanna Falk

Om du har några frågor kontakta oss gärna. Du kan nå oss enklast på:

XXXX@student.lnu.se

XXXX@student.lnu.se

*Jag ger härmed mitt godkännande till att intervjuas och att samtalet spelas in med ljudupptagning. Genom att skriva under detta brev visar jag även att jag har blivit informerad om och införstådd i vilken typ av data som ska samlas in, att mitt deltagande är frivilligt och att mina uppgifter inte kommer spridas vidare.*

---

## Bilaga 2 Frågeformulär

### Uppvärmningsfrågor

Vilken utbildning har du?

Hur länge har du arbetat som lärare och på hur många olika skolor?

Hur många klasser har du haft som genomfört de nationella proven i svenska i årskurs 3?

Hur mycket planeringstid har du i veckan?

Hur använder du den utsatta planeringstiden inför de nationella proven?

### Huvudfrågor

På vilket sätt arbetar du med skrivundervisningen i årskurs 3?

- Vad gör du för att utveckla elevernas formella skrivande? (grammatik)
- Vad gör du för att utveckla elevernas funktionella skrivande? (budskap)
- Är det formella eller funktionella viktigast för dig? Varför?

Vad gör du för att stötta elever som behöver extra stöd i skrivundervisningen (t.ex. skrivsvårigheter, koncentrationssvårigheter etc.)?

- Vad gör du för att förbereda dem inför de nationella proven?
- Vad gör du under de nationella proven?
- På vilket sätt påverkar resultaten din fortsatta undervisning?
- På vilket sätt påverkar resultaten överlämnandet till årskurs 4?

På vilket sätt arbetar du för att stötta elever vars skrivande är mer utvecklat?

- Vilka utmaningar stöter du på vid planerandet?

Vad gör du för att stötta eleverna som läser svenska som andraspråk i skrivundervisningen?

- Vad gör du för att förbereda dem inför de nationella proven?
- Vad gör du under de nationella proven?
- På vilket sätt påverkar resultaten din fortsatta undervisning?
- På vilket sätt påverkar resultatet överlämnandet till årskurs 4?

Görs det några förändringar i skrivundervisningen inför de nationella proven i svenska?

- Hur upplever du instruktionerna från Skolverket angående de nationella proven?
- Fokuserar du mer på något/några områden innan proven innan proven? (t.ex. grammatik, ordklasser, genrer, handstil etc.)
- Varför väljer du att fokusera mer på det området? (krävs att de svarat ja på ovanstående)
- Hur vet/kontrollerar du att eleverna att eleverna har de teoretiska kunskaperna de behöver inför proven?

## Bilaga 3 Översättning av Ivaničs ramverk

<b>Diskurser</b>	<i>Uppfattning om skrivande</i>	<i>Uppfattning om skrivinlärning</i>	<i>Ingång till skrivundervisning</i>	<i>Bedömning</i>
<i>Färdighets-diskursen</i>	Skrivande består av att visa kunskap om relationen mellan ljud och symbol samt syntax-mönster för att konstruera text.	Skribenten lär sig skriva genom att förstå relationen mellan ljud och symbol och syntax-mönster.	Explicit undervisning. "phonics" Mer fokus på uttal, korrekt grammatik, stavning etc.	Bedöms utifrån skriftens korrekthet.
<i>Kreativitets-diskursen</i>	Skrivandet är en produkt av skribentens kreativitet.	Skribenten lär sig skriva genom att skriva om något som intresserar dem.	Implicit undervisning. "whole language" Mer fokus på att använda språket än att det är korrekt.	Bedöms utifrån innehåll och stil - det meddelande som texten har.
<i>Process-diskursen</i>	Skrivande är en process som pågår inom skribenten (kognitiva processen) och deras praktiska förståelse.	Skribenten lär sig skriva genom att förstå den kognitiva och praktiska processen.	Explicit undervisning. Skrivandet som process.	Saknar bedömning.
<i>Genre-diskursen</i>	Skrivande är att bemästra ett antal texttyper för olika kontexter.	Skribenten lär sig skriva genom att lära sig olika texttyperns struktur och deras specifika syften och kontexter.	Explicit undervisning. Skrivandets delar och struktur.	Bedöms utifrån lämplighet dvs. hur texten förhåller sig till texttypens struktur och ramar.
<i>Diskursen om sociala praktiker</i>	Skrivande är en kommunikation som drivs av ett syfte i en social kontext.	Skribenten lär sig skriva genom att skriva för verkliga sammanhang/situationer med ett syfte.	Explicit undervisning. Funktionalitet. Implicit undervisning. Meningsfull kommunikation. Skribenten som etnograf. Skrivandet undersöks i sin naturliga miljö.	Bedöms utifrån hur effektivt texten uppfyller syftet.
<i>Den socio-politiska diskursen</i>	Skrivande är en sociopolitisk konstruerad praktik som har konsekvenser för identitet och är öppen att utmanas och ändras.	Skribenten lär sig skriva genom att förstå varför olika typer av texter är som de är och att de fyller en viss roll.	Explicit undervisning "critical literacy" Utveckla förmågan att förstå och påverka sin omvärld och förhålla sig kritiskt till olika beskrivningar av omvärlden.	Socialt ansvar