



Linnéuniversitetet

Kalmar Växjö

”Vi måste låtsas inom de här fyra väggarna”

*Gymnasielärares syn på svenskämnets villkor för
elevtextproduktion*



Författare: Anna Ambjörnsson

Handledare: Per Lagerholm

Examinator: Sofia Ask

Termin: VT14

Ämne: Svenska språket

Nivå: Grundnivå

Kurskod: 2SVÄ06

”Vi måste låtsas inom de här fyra väggarna”

Gymnasielärares syn på svenskämnet villkor för elevtextproduktion

”We must pretend within these walls”

Conditions for pupils’ production of texts in the subject of Swedish, from the perspectives of teachers in Swedish upper secondary school

Abstrakt

Syftet med föreliggande studie är att undersöka hur gymnasielärare ser på de villkor som råder för elevers produktion av skriftliga och muntliga texter i svenskämnet i skolan. Den teoretiska bakgrunden till studien är bland annat forskning om text som interaktion mellan skribent/talare och läsare/lyssnare och synen på svenskämnet som ett stoffämne. Metoden som använts är kvalitativa intervjuer. Fem lärare vid två olika gymnasieskolor har intervjuats. Resultatet visar att de fem lärarna uttrycker sig positivt om de tillfällen då deras elevers texter framställs och används i autentiska sammanhang. Trots det är det sällsynt att sådana autentiska villkor råder i textarbetet. Lärarna menar dock att eleverna genom att träna i olika fiktiva situationer skaffar sig verktyg att hantera olika typer av texter och därmed en beredskap för framtida studier och yrkesliv.

Nyckelord

Elevtexter, svenskämnet, styrdokument, mottagare, syfte

Innehåll

1 Inledning	1
1.1 Syfte	2
1.2 Problemformuleringar	2
2 Bakgrund	3
2.1 Text som dialog	3
2.2 Genrer	3
2.3 Ett stoffstyrt svenskämne	4
2.4 Svenskämnet de senaste decennierna	5
3 Metod och material	6
3.1 Metod	6
3.2 Metodkritik	7
3.2.1 <i>Diskussion om intervjuguidens innehåll</i>	8
3.3 Informanter	9
3.3.1 <i>Urvalsprincip</i>	9
3.4 Genomförande	9
3.5 Etisk medvetenhet	10
4 Resultat	10
4.1 Läroplanen möter verkligheten	10
4.2 Genrer	12
4.3 Syften med skrivandet	12
4.4 Användningsområden	14
4.5 Mottagare	16
4.6 Ämnesstoff	17
4.7 Meningsfullhet	18
4.8 Sammanfattning av intervjuresultatet	19
5 Diskussion	22
5.1 Diskussion	22
5.2 Förslag på fortsatt forskning	26
Referenser	27
Bilagor	I
Bilaga A Intervjuguide	I

1 Inledning

I gymnasieskolan produceras en mängd skriftliga och muntliga elevtexter i svenskämnet. Dessa texters syften är konstruerade utifrån skolmiljöns förutsättningar. Texternas mottagare är ofta enbart läraren och texterna används i huvudsak som bedömningsunderlag. Detta är de villkor under vilka skolan verkar, men situationen är inte helt oproblematiske. Enligt läroplanen för gymnasieskolan (GY2011) syftar svenskämnet bland annat till att ge eleverna förutsättningar att utveckla sin ”förmåga att utforma muntliga framställningar och texter som fungerar väl i sitt sammanhang”. Dessutom ska eleverna ”planera och genomföra muntlig och skriftlig framställning som tar hänsyn till syfte, mottagare och kommunikationssituation i övrigt” (GY2011). Frågan är om dessa syften är förenliga med de förutsättningar för elevtextproduktion som råder i skolan. Om det läroplanen kallar sammanhang, syfte och mottagare i själva verket är skolan, betyget och läraren, påverkar det rimligen elevernas texter och lärarnas arbete. Svedner (2011) anser att dessa villkor leder till att eleverna skriver strategiskt och instrumentellt istället för kommunikativt. Ask (2012) menar att svenskämnets konstruerade kommunikationssituationer inte heller är motiverande för skrivandet. Antagligen finns det alltså problem för lärare att hantera.

Det kan vara på sin plats att inledningsvis säga något om det textbegrepp som används i uppsatsen. Med text menas här muntlig och skriftlig textproduktion i svenskämnet. Man skulle kunna ha använt ett vidgat textbegrepp och mer även inkluderat exempelvis filmtexter. Jag menar emellertid att det inte skulle tillföra studien något ytterligare, utan de resultat jag kommit fram till angående lärares syn på elevtexters syfte är applicerbara även på ett vidgat textbegrepp.

Det är inte enkelt att definiera vad som är meningsfull textproduktion i en utbildningskontext. För denna studies relevans är det dock viktigt att försöka göra det. Enligt ämnesplanen i svenska för gymnasiet ska eleverna beredas möjlighet att framställa texter för kommunikation, lärande och reflektion (GY2011). Även om det främst är kommunicerande texter som ställer krav på begriplighet för externa läsare (och som ofta värderats högst i skolan), är ett reflekterande skrivande eller samtalande också betydelsefullt för elevers utveckling och tillägnande av kunskap, och därmed meningsfulla. I själva verket går de olika funktionerna in i varandra och växelverkar, vilket t.ex. Ask (2012) har skrivit om. Ett meningsfullt textskapande skulle alltså kunna definieras som ett arbete som utvecklar en eller flera av förmågorna kommunikation, lärande och reflektion. Föreliggande studie kommer dock i huvudsak att behandla det

Svedner (2011) och Dysthe (1996) kallar *presenterande texter*, eftersom det i första hand är i dem man kan tala om olika mottagare och kommunikationssituationer. Med presenterande texter avses sådana som är avsedda att kommunicera med läsare, till skillnad från texter som är skrivna i reflekterande syfte.

1.1 Syfte

Syftet med denna studie är att undersöka hur några yrkesverksamma gymnasielärare i svenska uppfattar skolans villkor för elevtextproduktion. För att klargöra dessa villkors betydelse undersöks vilken sorts texter elever producerar i svenskämnet samt i vilket syfte, och vem eller vilka som tar del av texterna. I syftet ligger också att ta reda på om de intervjuade lärarna försöker hitta autentiska sammanhang för sina elevers texter och om deras elever utnyttjar svenskämnets stoff när de ska producera texter. Det ligger också i studiens syfte att ta reda på hur villkoren som råder för textskapandet i skolan påverkar i vilken utsträckning lärarna uppfattar arbetet med det som meningsfullt.

1.2 Problemformuleringar

Frågor som studien ska besvara är:

1. Hur uppfattar svensklärare på gymnasiet de konstruerade villkor som råder för elevers textskapande i skolan?
2. Vilken typ av texter produceras av elever i svenskämnet på gymnasiet? Vilka är deras syften och mottagare?
3. Arbetar gymnasielärare i svenska aktivt med att hitta autentiska syften och mottagare för sina elevers texter? I så fall: hur?
4. Vad är meningsfullt textarbete i skolan enligt de intervjuade lärarna?

Ovanstående frågeställningar är välkända bland lärare. Som lärare måste man förhålla sig till kraven på meningsfulla och relevanta uppgifter men samtidigt också till de faktiska förutsättningar som råder i skolan. Det är naturligtvis omöjligt att skapa autentiska syften och mottagare för alla elevers alla texter under gymnasietiden. Men att som lärare tänka igenom hur man vill arbeta med att skapa meningsfulla uppgifter, är nödvändigt och viktigt.

2 Bakgrund

Nedan presenteras de teorier om text som dialog, genrer och ett stoffstyrt svenskämne som ligger till grund för studien. I kap. 2.4 ges en för studien relevant inblick i synen på svenskämnet bland forskare från 1970-talet till idag.

2.1 Text som dialog

En av utgångspunkterna för denna studie står att finna i Bakhtins (1981) teori om dialogens betydelse för att skapa mening. Om man menar att en texts mening skapas i interaktion mellan talare och lyssnare respektive skribent och läsare, vilket jag alltså utgår ifrån, påverkas rimligen elevtexter av om det är läraren som är mottagare av dem. Detta gäller även om texterna kallas t.ex. debattinlägg eller något annat som antyder att texten riktar sig till andra mottagare än läraren. Dysthe (1996) betonar också dialogens betydelse för skriftliga och muntliga texter. Hon anser, i likhet med Bakhtin, att mening är något som uppstår mellan skribent och läsare, och att det förhåller sig på samma sätt med muntliga texter och deras mottagare. Dysthe framhåller också kontextens avgörande betydelse för all text.

2.2 Genrer

Eftersom avsikten med uppsatsen är att undersöka hur lärare uppfattar skolans villkor för elevtextproduktion, är en av de första frågeställningarna som infinner sig den om vilka genrer elevernas texter kan placeras i. Det är utifrån det man kan bilda sig en uppfattning om *vad* och *vem* som är texternas fiktiva eller autentiska syften och mottagare.

I sin doktorsavhandling om gymnasistexter konstaterar Nyström Höög (2001) att det främst är tre genrer som förekommer i svenskämnet på gymnasieskolan: berättelse, bokrecension och utredande uppsats. Nyström Höög menar att eleverna har problem med alla genrer utom berättelsen. Det finns i själva verket en mycket stor mängd genrer, men skolans möjligheter att skapa autentiska situationer för fler än ett fåtal av dem är begränsade. Även Svedner (2011) konstaterar detta, och menar också att skrivandet i skolan till stora delar utgörs av elevers kommunikation med läraren med syfte att få ett högt betyg. Berge & Blomqvist (2012) påpekar att skrivandet i skolan inte försiggår i en naturlig skrivsituation och att de texter som elever producerar inte är gångbara i andra sammanhang än skolans. Till den åsikten ansluter sig också Nyström Höög (2001) som

dessutom anser att en del av elevtexters mening går förlorad när läraren är läsaren, eftersom läraren vet exakt vilka instruktioner eleverna fått i arbetet med texterna och därmed själv kan fylla ut eventuella luckor på ett sätt som en autentisk mottagare inte skulle kunna. Berge och Blomqvist (2012) betonar att meningsfullt lärande trots allt kan uppnås i elevernas skapande av texter. De menar att arbetssättet som används i textproduktionen kan ha relevans utanför skolan och i mötet med nya texttyper. Också Nyström Höög (2001) pekar på skolans möjligheter att låta elever tillägna sig strategier som gör att de kan hantera nya genrer.

2.3 Ett stoffstyrt svenskämne

Ett sätt att skapa meningsfullt textarbete skulle kunna vara att behandla svenskämnet som ett stoffämne. Nyström Höög (2001) konstaterar att svenskämnets stoff sällan utnyttjas i skrivuppgifter. Det är få elevtexter som behandlar sådant som runor, dialekter eller barns språkutveckling. Nyström Höög pekar på risken att skolan undervisar om språk endast som något man använder, och att det inte finns något att veta *om* det. Forskare som Svedner (2011), Nilsson (2005) och Ask (2012) diskuterar stoffinnehållet och dess möjligheter i svenskämnet. Enligt Svedner (2011) är det fullt möjligt att muntligt eller skriftligt redovisa sådant som är av betydelse i svenskundervisningen och därigenom skapa meningsfullhet. Elever kan exempelvis referera, kommentera och planera svensklektioner. Svedner pekar också på en rad andra sätt att skapa autentiska syften för elevtexter i svenskämnet, som att skriva riktiga insändare till lokalpress, skriva för yngre elever, brevväxla, presentera böcker och göra enkätundersökningar. Nilsson (2005) påpekar att svenskämnet i dagens skola domineras av färdighetsträning och önskar istället se ett ämne där eleverna under sina år i skolan får ta del av den kunskap som finns om språket. Han menar att elever i högre grad än vad som är fallet borde få undersöka till exempel olika dialekter, grammatiska fenomen och person- och ortnamn. Till sådana tankar ansluter sig också Ask (2012). Hon diskuterar stoffinnehållet i svenskämnet utifrån fem ingångar: sakprosastudier, grammatik, språksociologi, språkhistoria och grannspråksstudier. Ask menar, som Nilsson, att undersökandet av ort- och personnamn kan vara ett sätt för elever att närma sig innehållet i språkhistoria och att innehållet i språksociologi kan vara fascinerande för elever att arbeta med. Vad gäller grammatiken menar Ask att en utmaning för svensklärare är ”att stimulera elever att laborera med språket på olika nivåer för att på så

sätt lära sig hur språkets motor fungerar, inte bara vad delarna heter” (Ask 2012:56).

2.4 Svenskämnet de senaste decennierna

Synen på svenskämnet har växlat under de senaste decennierna. Dahl skriver om utvecklingen i *Svenskämnets historia* (1999) och det kan tjäna som bakgrund till och fördjupa förståelsen av ämnet för föreliggande studie.

Vid en ämneskonferens år 1972 efterfrågas faktiska kommunikationssituationer för eleverna. I praktiken var dock ämnets huvudinnehåll både vid tiden för konferensen och framgent färdighetsträning. 1976 gör Skolöverstyrelsen en ny ansats till förändring av svenskämnet. I *Basfärdigheter i svenska* konstateras att språket utvecklas när det används i meningsfulla sammanhang, och ett språk i användning förespråkas istället för färdighetsträning. *Basfärdigheter i svenska* mötte hårt motstånd, inte minst från lärare som såg innehållet som ett brott mot ämnestraditionerna (Dahl 1999:56f).

Tanken på att eleverna ska skapa användbara texter framförs igen i början av 80-talet. I *Supplement 80*, kursplan i svenska, förutsätts att autentiska situationer för språkanvändningen är grundläggande för utvecklingen av språkförmågan (Malmgren 1999). Tankar på det stoffstyrda svenskämnet aktualiseras alltså åter under samma decennium.

1990-talet präglas enligt Dahl (1999) av tre olika och parallella svenskämnen. Även om ett av dem är erfarenhetspedagogiskt inriktat ämne (alltså ett ämne som utgår från elevernas färdigheter, innehåller funktionella övningar och betonar ett användbart innehåll) fortsätter den isolerade färdighetsträningen att dominera. Det tredje svenskämnet kallar Dahl för ett litteraturhistoriskt bildningsämne. Dahl framför som alternativ tanken på ett stoffstyrt svenskämne, det vill säga ett ämne som inte främst handlar om att öva färdigheter, utan om att få kunskaper *om* språket. Ett sådant synsätt har mycket gemensamt med ett erfarenhetspedagogiskt, dock med betoning på att innehållet ska hämtas inom ramen för svenskämnets eget stoff (1999).

Under 2000-talet har förutsättningarna för svenskämnet förändrats på ett flertal sätt. Ungdomar skriver kanske mer än någonsin. De sms:ar, bloggar, internetsurfar och spelar dataspel. Den typen av texter ställer oftast inte särskilt höga krav på språklig korrekthet. I de svenska skolorna finns också ett ökande antal elever med utländsk härkomst och ett annat modersmål än svenska.

Svedner (2011) menar, i samma anda som Dysthe (1996), att man kan göra en åtskillnad mellan tankekrivande och ett presenterande skrivande. Trots att båda dessa

funktioner existerar i 2000-talets skola, finns fortfarande det instrumentella sättet att skriva kvar som en huvudsaklig strategi för många elever, det vill säga deras texter fungerar i stor utsträckning som ett slags kommunikation med läraren för att uppnå ett visst betyg (Svedner 2011).

Under 2000-talet har forskare påtalat att svenskämnet kräver att elever behärskar ett metaspråk (Ask 2012). Elever måste kunna tala om språket genom att ha gemensamma begrepp för det man ska tala om. Detta ligger i linje med tankarna om ett ämnesstoff att behandla och utnyttja. Stoff som språkhistoria och språklig variation har dock getts litet utrymme i GY2011.

Ytterligare två faktorer ska här nämnas som kan sägas ha påverkat svenskämnet under de senaste åren. För det första: de strävansmål som fanns i de tidigare styrdokumenterna byttes i GY2011 ut mot kunskapsmål. Ask (2012) påtalar hur detta kan tolkas som skärpta krav på elever och lärare. Det är ju skillnad på att sträva så gott det går mot något och att ha krav på sig att ha uppnått vissa uttalade kunskaper. För det andra: Ask (2012) visar också hur de senaste styrdokumenterna lämnar mindre utrymme för lärares egna tolkningar av ämnesinnehållet. Hon jämför bl.a. GY2011:s sätt att uttrycka vad svenskämnet ska göra, med det mildare uttrycket *syftar till* i Lpf94. Ämnesdirektiven är mer konkreta i Gy2011 än i Lpf94. Av intresse för denna studie är exempelvis att termen *formellt skrivande* i Lpf94 byttes ut mot den mer precisa termen *vetenskapligt skrivande* i GY2011.

3 Metod och material

I detta kapitel presenteras först den metod som använts i studien. Därefter framförs metodkritik samt en diskussion om intervjuguidens innehåll. Sedan följer en presentation av studiens informanter och principerna för urvalet av dem. I kap.3.3 beskrivs hur intervjuerna gick till och bearbetades, samt de etiska överväganden som gjorts i denna studie.

3.1 Metod

Studien bygger i studien på kvalitativa intervjuer med yrkesverksamma gymnasielärare. Jag bedömde intervjuer som den lämpligaste metoden eftersom uppsatsens avsikt är att undersöka lärares syn på de villkor som råder för elevers produktion av texter. För att få

en inblick i ämnet ur några lärares olika perspektiv bedömde jag fem intervjuer som lämpligt.

Intervjuerna har skett med hjälp av intervjuguide (bilaga A). Ordningen i vilken frågeområdena togs upp i intervjusituationen avgjordes av den intervjuades svar och av hur intervjun fortskred. De specifika frågorna utformades i intervjusituationen, med hänsyn till den intervjuades svar och situationen som helhet. Intervjumetoden jag valde innebar alltså en låg grad av standardisering. Jag ville att informanterna skulle ha möjlighet att betona det de tyckte var viktigast och uttrycka sig på ett personligt sätt om olika perspektiv på förhållandena som omgärdar elevernas textskapande. Därmed ställde jag också öppna frågor, som dock var strukturerade på så sätt att jag bestämt vad de skulle handla om i förväg och fastställt frågeområden i intervjuguiden. Lärarna får i denna typ av intervjuer ett tämligen stort tolkningsutrymme och frihet att tala om det de själva vill.

Jag föredrog enskilda intervjuer av flera skäl. Lärarna som intervjuades arbetar vid två olika skolor. Således finns bland dem som jobbar tillsammans etablerade strukturer och maktförhållanden jag som utomstående intervjuare svårligen kan vara medveten om. För att sådana omständigheter inte skulle påverka lärarnas vilja eller möjlighet att uttrycka sina åsikter och erfarenheter valde jag att intervjua alla enskilt. Dessutom anser jag att studiens relevans är avhängig av att varje lärare fick det utrymme som krävdes, utan risk att någon mer talför kollega skulle ta över samtalet.

3.2 Metodkritik

Intervjuerna innebar en låg grad av standardisering. Ingen intervju utformades som någon av de andra. Det enda som förenade alla intervjuer var att intervjuguidens alla frågor togs upp. Informanterna betonade olika aspekter av studiens frågeställningar och uppehöll sig olika länge vid dem. Eftersom lärarna formulerade sig i stunden finns det risk att de glömde nämna relevant information. Detta får till följd att de olika intervjuernas resultat inte i alla avseenden är direkt jämförbara. Studiens slutsatser dras utifrån dessa förutsättningar.

Det som fem lärare uttalat i denna studie kan inte på något sätt tolkas som uttryck för vad lärarkåren som helhet anser om skolans villkor för elevtextproduktion. Studien visar vad just dessa lärare vid intervjutillfället gav uttryck för, och hur det kan analyseras utifrån relevant forskning och skolans styrdokument.

3.2.1 Diskussion om intervjuguidens innehåll

Innehållet i intervjuguiden är utformat så att frågor inom ämnesområdena den tar upp ska ge en så heltäckande och relevant bild som möjligt av informanternas syn på uppsatsens ämne. Nedan följer en kort beskrivning av intervjuguidens innehåll.

Temat *läroplanen möter verkligheten* tar upp lärarnas syn på om styrdokumentens innehåll och mål är förenliga med det faktiska klassrumsarbetet. Vilka är i praktiken de syften, mottagare och sammanhang läroplanen talar om för elevtexterna? Påverkar det arbetsprocessen och/eller de färdiga texterna om situationen för textskapandet är autentisk eller konstruerad?

Inom frågeområdet *genrer* får lärarna berätta vilka texttyper deras elever producerar. Rubriken *syften* handlar om vilka som är de uttalade resp. uttalade syftena med elevtextarbetet. Vilket/vilka syften är viktigast för lärarna? Tror lärarna att eleverna är medvetna om alla syften, och tror de att något av syftena väger tyngre för eleverna då det t.ex. gäller att motivera dem?

Temat *användningsområden* innehåller frågor om hur de färdiga elevtexterna används. Enligt Svedner (2011) finns det en mängd möjligheter att använda elevtexter, och bara lärarens fantasi sätter gränser för det. Frågeområdet är avsett att undersöka om och hur de intervjuade lärarna i praktiken hittar användningsområden för elevernas texter.

Mottagare handlar om sådant som vilka som är faktiska och fiktiva mottagare av elevernas texter. Hur upplever lärarna det att, i många fall, vara både mottagare och bedömare? På vilket sätt läser läraren exempelvis en insändare skriven av en egen elev annorlunda än en ”vanlig” tidningsläsare gör? Är det, som Nyström Höög (2001) hävdar, svårt att läsa sina elevers texter utan att fylla i de luckor en extern läsare omöjligt kan göra? Och om det är så; är det en tillgång, ett problem eller både och?

Under rubriken *ämnesstoff* samlas frågor som anknyter till tankar om svenskämnet innehåll. I vilken utsträckning använder eleverna svenskämnet stoff i de texter de producerar? Vilket ämnesstoff utnyttjas?

Området *meningsfullhet* är avsett att handla om vad lärarna menar kännetecknar ett meningsfullt textskapande i skolan. Är texter t.ex. meningsfulla på olika sätt om de har autentiska eller konstruerade syften och mottagare? Svedner (2011) betonar meningsfullheten i skolarbetet. En av studiens intentioner är att undersöka om de intervjuade lärarna fäster vikt vid det, och vad de i så fall lägger i begreppet meningsfullhet i samband med elevtextarbete.

3.3 Informanter

Lärare 1 har arbetat som gymnasielärare i 20 år och undervisar på studieförberedande program.

Lärare 2 har arbetat som gymnasielärare i 34 år och undervisar på såväl studie- som yrkesförberedande program.

Lärare 3 har arbetat som gymnasielärare i 20 år och undervisar i huvudsak på studieförberedande program.

Lärare 4 har arbetat som gymnasielärare i 15 år och undervisar i huvudsak på studieförberedande program.

Lärare 5 har arbetat som gymnasielärare i 13 år och undervisar på studieförberedande program.

3.3.1 Urvalsprincip

Ett av målen med urvalet av informanter var att de inte skulle vara allt för lika varandra i flera avseenden. Det visade sig dock svårare att rekrytera informanter än vad jag hade räknat med. Ett antal gymnasielärare kontaktades via mail, telefon och personliga besök innan två skolor erbjöd sig att bidra med informanter. Alla de intervjuade lärarna är kvinnor. Jag menar att informanternas kön inte har någon betydelse för hur de förhåller sig till studiens frågeställningar. Fyra av de fem intervjuade lärarna undervisar huvudsakligen på studieförberedande program. Detta kan antas påverka deras sätt att se på och arbeta med elevtexter, vilket studien också konstaterar i resultat och diskussion. En stor variation i informanternas ålder och antal år i yrket uppnåddes dock i urvalet.

3.4 Genomförande

Intervjuerna genomfördes under våren 2014. Intervjuerna skedde i fyra fall i arbetsrum på de två olika gymnasieskolor där lärarna var anställda. Deltagare 5 ville ge intervjun i personalrummet, och andra lärare kom och gick i rummet under intervjuens gång. Intervjuerna spelades in med diktafon och transkriberades sedan i relevant utsträckning. De principer som ligger till grund för transkriptionen är hämtade från Norrby (2004). Eftersom analysen av intervjuerna är inriktad på innehållsaspekter är transkriptionen således tämligen grov och gjord i enlighet med skriftspråkskonventionen. Norrby betonar att transkriptionen inte *är* materialet utan bara en ofullständig version av samtalet. Därför måste analysen utgå från både inspelningen och

transkriptionen. Ljudupptagningarna har av detta skäl sparats, och använts, under hela arbetet med uppsatsen.

3.5 Etisk medvetenhet

Vetenskapsrådet forskningsetiska principer har präglat denna studie på så sätt att hänsyn har tagits till de fyra huvudkrav som där framställs (Vetenskapsrådet 2009). Följaktligen informerades informanterna om sin uppgift i studien och att de när sin helst kunde avbryta sin medverkan utan negativa följder. Informanterna är inte identifierbara i studien, inte heller de skolor de arbetar på. Det insamlade materialet kommer inte att användas i kommersiellt eller icke-vetenskapligt syfte.

4 Resultat

Nedan följer en redovisning av vad som framkom i intervjuerna. Resultatet är strukturerat i enlighet med intervjuguiden.

4.1 Läroplanen möter verkligheten

Lärare 1 säger att situationen kring elevtexternas tillkomst oftast är fiktiv ”fast man gör den så autentisk som möjligt” och att ”det måste ändå vara kopplat till det som är verkligheten”. Det som styrdokumentet uttrycker om elevers muntliga och skriftliga texters syfte, mottagare och sammanhang tolkar hon alltså som att det syftar på konstruerade omständigheter, men att hennes uppgift är att göra dem så verklighetsliknande hon kan. Läraren menar att de färdiga texterna ofta skulle kunna användas även i autentiska sammanhang och säger att ”det är mycket upp till eleverna själva” om det blir så. Hon menar vidare att arbetsprocessen till viss del påverkas av om texterna produceras för fiktiva eller autentiska mottagare. Samtidigt säger hon att det inte produceras en enda text som inte har ett autentiskt syfte, och att det alltid finns andra mottagare av elevtexterna än hon själv, nämligen klasskamraterna.

Lärare 2 menar i likhet med lärare 1 att det i stort sett alltid är konstruerade situationer som omgärdar elevernas textskapande. Det har hänt vid ett fåtal tillfällen att hennes elever skrivit insändare till lokaltidningen. Hon uttrycker att ”då har det blivit på riktigt” och eleverna har ”visat upp vad vi gör”. En del av lärare 2:s elever skriver någon gång i elevrådssammanhang. Hon menar att det är positivt med sådana autentiska skrivsituationer för att de innebär att det blir vad hon kallar ”skarpt läge” och att

eleverna anstränger sig mer, men samtidigt säger hon att ”det är inte så ofta man har tillfälle att göra det”.

Lärare 3 säger: ”... sen försöker man ju då att hitta på en situation som de förstår att de skulle kunna möta i verkligheten, men det blir ju inte helt verkligt ändå”. Hon menar att de texter som produceras i skolan i normalfallet inte når mottagare utanför klassrummet, och uttrycker det så här: ”Man lever i den här skolvärlden och har inte jättemycket kontakter med läsare eller lyssnare runt omkring”. Hon säger också att eleverna ”inte riktigt kommer på tanken att skolan och det som händer där ute hänger ihop”. Dock finns det undantag, som exempelvis den nättidning eleverna på samhällsprogrammet på lärarens skola arbetar med. Denna lärare menar att det finns en skillnad i både process och resultat mellan om eleverna producerar texter i konstruerade eller autentiska situationer. Hon säger att eleverna i de fall texterna produceras för sammanhang utanför skolan skriver mer självbärande texter och att ”de blir noggrannare när det gäller att förklara sig”. I samband med sådant textarbete har eleverna också lättare att förstå och ta till sig lärarens feedback, menar hon.

Lärare 4 säger att de syften, mottagare, kommunikationssituationer och sammanhang läroplanen talar om oftast är konstruerade och ”våldigt sällan på riktigt” i skolan. Hon tror att eleverna ”tar arbetet mer seriöst och går in för det mer” om det är avsett för autentiska sammanhang. Detta tyckte hon sig märka då eleverna tidigare drev en skoltidning. Hon tror att det finns en risk att eleverna känner att en skoltext är vad hon kallar en ”låtsasprodukt”. Läraren säger emellertid också att vetskapen om att de texter eleverna producerar ska nå mottagare utanför klassrummet kan skapa känslor av obehag och press hos eleverna.

Lärare 5 säger att ”ibland händer det ju att man skriver texter som faktiskt skickas in som insändare” i skolan. Hon talar om ”det dubbla uppdraget” i att eleverna producerar texter samtidigt för autentiska och fiktiva mottagare och sammanhang. Hon menar att de textsammanhang ämnesplanerna talar om är desamma som dem som är uttalade i skoluppgifterna, men att ”de verkliga mottagarna oftast inte är de som står i uppgiften”. Läraren säger att eleverna är så ”inkodade” i skolans konstruerade villkor för textproduktion att de är helt naturliga för dem. Hon säger ändå att ”det är naturligtvis önskvärt att alla texter är produkter som inte är skrivna för skolsituationen”, bland annat för att ”motivationen är större när man skriver för att bli publicerad på riktigt”.

4.2 Genrer

De genrer lärare 1 nämner att hennes elever producerar texter i är läsloggar, referat, argumenterande text (exempelvis insändare, debattartikel och resolution i samband med rollspel), skriven text i anslutning till skönlitterär läsning (t.ex. krönika eller brev), vetenskapligt pm, cv och personligt brev (för fiktivt sökande av jobb/utbildning), blogg, muntligt hållna tal och muntliga debatter, samt muntliga och skriftliga texter i syfte att undervisa klasskamraterna om något inom svenskämnet. Läraren påtalar att många av texttyperna som eleverna producerar är gemensamma för alla klasser i samma årskurs.

De texttyper lärare 2 berättar att hennes elever producerar är noveller, referat, poesianalys, insändare, debattartikel, essä och vetenskaplig uppsats. Muntliga texter produceras i form av informerande tal, paneldebatt och högtidstal. Läraren säger att just dessa texttyper förekommer för att det centrala innehållet i kursplanerna föreskriver det.

De skriftliga texttyper lärare 3 nämner att hennes elever producerar i svenskämnet är utredande, argumenterande, personligt reflekterande, olika former av skrivande i anslutning till skönlitteratur, samt vetenskaplig uppsats. Muntligt håller eleverna framförallt informerande presentationer med hjälp av Powerpoint. Eleverna genomför också argumenterande tal, paneldebatter och högtidstal.

De skriftliga texttyper lärare 4 nämner att hennes elever jobbar med är informativa, refererande, argumenterande (insändare och debattartikel), berättande (noveller), analyserande och vetenskapliga. Muntliga genrer som läraren nämner är debatter och högtidstal.

Lärare 5 nämner att hennes elever producerar pm, analyser och sammanfattningar av vetenskapliga artiklar, debattartiklar och läsloggar, samt informerande, argumenterande och hyllande tal. Besluten om vilka texttyper som ska förekomma är grundade i ämnesplanen för svenska.

4.3 Syften med skrivandet

Lärare 1 menar att huvudsyftet med all textproduktion är att ”man ska kunna använda sina demokratiska rättigheter i samhället”. Läraren talar också om ”dels det syfte man ser för den individuella eleven vid det här tillfället, men det är klart; i botten finns ju alltid kursens syften”. Lärare 1 säger vidare att bedömning aldrig får uppfattas som ett huvudsakligt syfte med textarbetet men att ”vi är inte dummare än att vi gör sådana uppgifter som lätt går att koppla till de krav som ställs”. Läraren betonar den formativa aspekten av bedömning. Hon tror att eleverna fäster stor vikt vid bedömningssyftet då de ska producera en text och säger att ”det är väldigt svårt att komma ifrån”. Syftet med

läsloggarna och skrivandet om skönlitteratur är att eleverna ska tänka och reflektera om det de läst, och framförallt: ”det man allra helst vill ge dem är att de ska kunna njuta av sin egen läsning”.

Som syften med textskapandet framhåller lärare 2 att eleverna ska ”utvecklas som personer” och att de ska lära sig att skriva med olika syften som de kan ha nytta av i livet. Två viktiga sammanhang att lära sig skriva för är, enligt denna lärare, högskolan och sin framtida yrkesroll. ”Man måste i sitt framtida yrke kunna använda språket”, säger hon. Även denna lärare betonar det demokratiska syftet med textarbete i skolan och säger att ”man i demokratiskt syfte ska kunna uttrycka sin mening och våga göra det”. Läraren tror att det demokratiska syftet är motiverande för vissa, medvetna, elever. Det reflekterande skrivandets främsta syfte är framförallt att förstå exempelvis en litterär genre. Bedömningssyftet med elevtexterna tonar denna lärare ned, hon säger att hennes mål istället är att ”få dem att utvecklas”. Läraren tror dock att bedömningen är ett viktigt syfte för eleverna då de producerar texter, och tillägger: ”Sen hoppas jag på något sätt att vi sammanstrålar på mitten så att det ena ger det andra”.

Det viktigaste syftet med textarbete i skolan är enligt lärare 3 att eleverna ska utveckla sitt språk så att de kan göra sig hörda och kunna ”få ut mer av sitt liv”. Hon framhåller att ”det är en mänsklig rättighet att få lära sig att uttrycka sig så bra man kan”. Ett syfte med elevernas textproduktion är också att den ska vara högskoleförberedande. Med de muntliga texterna betonar läraren syftet att undervisa varandra i klassen. Hon menar att hennes elever inte tränar muntligt ”bara för att träna muntligt”, utan för att lära varandra något. Läraren anser att det är viktigt att också kunna uttrycka sådant som någon annan aldrig kommer ta del av. Hon säger: ”Sådant som aldrig någon annan kommer läsa är också bra att kunna skriva bra... om jag kan sätta ord på det jag tänker och känner kan jag lära känna mig själv”. Av det skälet låter läraren eleverna arbeta med en reflekterande text i årskurs ett. Hon säger också att hon läser och betygsätter denna texttyp. Denna lärare tror att betyget är elevernas främsta motivationsfaktor när de producerar texter och säger vidare att ”det spelar inte mig någon roll vad de har för drivkraft, smygvägen kommer de ändå att lära sig det jag vill att de ska lära sig”. Lärare 3 menar att ett viktigt syfte med undervisningen är att ge elever verktyg att kunna hantera olika texttyper: ”Vi jobbar med verktygen”, konstaterar hon.

Lärare 4 säger sig se två primära syften med elevernas textproduktion. För det första menar hon att eleverna ska utveckla sin förmåga att producera olika texttyper.

Hon betonar, liksom lärare 3, arbetet med verktyg för att hantera textskapandet och säger: ”Det stora målet är att man släpper ifrån sig eleverna med fungerande verktyg”. Denna lärare menar att textskapandets ”bonuseffekt alltid är att det är personlighetsutvecklande”. Läraren betonar framförallt det vetenskapliga skrivandets relevans med tanke på elevernas framtida studier. Det vetenskapliga skrivandet förbereder också eleverna för det examensarbete som efter den nya läroplanens införande, avslutar gymnasiestudierna. Det andra syftet menar läraren är att hon ska ha underlag för att göra en korrekt bedömning och betygsättning av eleverna. Hon uttrycker det så här: ”Ett jättesyfte är att jag ska ha rätt på fötterna när jag ska sätta det där betyget. Det är ju ett syfte vi inte kommer undan. Men jag tycker inte om det”. Denna lärare tror att ”eleverna ofta ser lite kortsiktigt” på syftet med sitt textskapande och därför vill framställa texter som läraren uppskattar och ger ett högt betyg.

Som syfte med textarbetet för lärare 5 fram att det ska leda till att eleverna uppnår de kunskapskrav som finns i styrdokumentet och hon säger att ”läromålen är ju alltid kopplade till ämnesplanen eller läroplanen”. Läraren betonar också det högskoleförberedande syftet med textarbetet: ”Uppdraget är ganska så hårt definierat på att de ska hantera det akademiska skrivandet”. Hon säger vidare att eleverna ska lära sig att ”logiskt förklara ett innehåll och föra ut det”. De ska också lära sig lyssna på varandra. Läraren menar att det finns syften som handlar om att eleverna ska utvecklas som individer samt till ”demokratiska medborgare som ger sig in och vågar och tar sitt ansvar, och som faktiskt har goda värderingar”. Ett annat syfte läraren talar om är att hon ska få tillräckligt underlag för att bedöma av eleverna. ”Jag behöver ha rätt så mycket material för att på ett rättvisande och rättssäkert sätt kunna sätta betyg. Det skulle man aldrig ljuga om... det finns där hela tiden. Och det tror jag kanske att många elever bara är inriktade på”. Lärare 5 tror att den formativa bedömning lärarna betonar inte är särskilt effektiv och att eleverna inte kan ta till sig den. Hon säger att ”det är svårt för dem”.

4.4 Användningsområden

När det gäller användningsområden för elevernas texter uppger lärare 1 två sådana: det första är att de används för kamratrespons, och det andra är att de används för att undervisa klasskamraterna. Härmed menar läraren också att eleverna tillägnar sig ett metaspråk genom att uttrycka sig om språket. Hon säger att metaspråk är en del i ”språk ger makt”.

Användningsområdena för elevtexter är få hos lärare 2. Förutom de sällsynta fall då insändare skickats till lokal press eller skrivelser sänts till elevrådet nämner hon att det periodvis funnits en skoltidning som eleverna kunnat skriva i. De texter som verkligen kommer till användning är de muntliga, informerande talen. Med hjälp av dem undervisar eleverna i klassen varandra. Under processen med skapande av olika texter används ibland kamratrespons, och ”då får de hjälp av varandra” säger läraren.

Lärare 3 menar att skolans villkor gör det svårt att hitta användningsområden för elevtexter: ”det är den tragiska konsekvensen av att man inte har mottagare utanför klassrummet”. I stort sett alla texter stannar i klassrummet. Läraren ser dock som ett användningsområde att hon ger respons på texterna och att den kan bidra till progression hos eleverna; ”De tittar tillbaka på dem då det är dags att lämna in nästa grej”, säger hon. Det högtidstal eleverna håller i årskurs tre har hon vid ett flertal tillfällen sett att elever använder utanför skolan. ”Det vet jag ju faktiskt att det har hänt att den typen av tal har använts”, säger hon. Läraren menar att det i Lpf94 gavs betydligt större utrymme för att producera texter med autentiska användningsmöjligheter. Enligt denna lärare betonar GY2011 det vetenskapliga skrivandet på bekostnad av ett skrivande med mer praktisk inriktning, som exempelvis jobbsökningar eller cv:n som hon ”jobbade mer med förut”.

Lärare 4 uttrycker att ”det är rätt så sällsynt” att elevers skriftliga texter kommer till användning, förutom för formativ bedömning som kan leda till att de gör framsteg. Denna lärare säger också: ”det händer väl att jag använder någon text som ett gott exempel för de övriga eleverna”. Någon gång används också skriftliga texter i responsgrupper. Muntliga texter används för att undervisa klasskamraterna och läraren uttrycker sig: ”tack och lov för de muntliga delarna, för dem får ju faktiskt klassen del av!”

Lärare 5:s elever använder också sina texter i huvudsak i klassrummet. Läraren säger att ”eleverna använder dem till att ge varandra respons” och att ”det är mycket processarbete med texter”. Eleverna ger respons på varandras skrivna arbeten, både under arbetsprocessen och när produkten är slutligt bedömd. Insändare och reportage som eleverna arbetat med delas ibland ut i klassen för att diskuteras vid seminarier. Eleverna använder också sina muntliga och skriftliga texter i syfte att undervisa varandra. ”När de har redovisningar ska de följa upp det och ställa frågor till varandra”, säger läraren.

4.5 Mottagare

Lärare 1 är av uppfattningen att det är oproblematiskt att som lärare vara mottagare av en text som är avsedd att fungera som t.ex. en insändare i en tidning: ”Jag måste ju också kunna försöka sätta mig in i den rollen ... det går bra”, säger hon. Hennes elevers texter har också åtminstone klasskamraterna som mottagare. Läraren säger att ”även om man skriver i en skolsituation finns det nästan alltid andra mottagare än läraren också”. Denna lärare menar att det är tillräckligt med henne och klasskamraterna som mottagare av elevtexterna, även om texterna är av typen insändare. ”Det blir skillnad att det inte bara är jag som läser, även om det bara är kamraterna också”, menar hon. Om eleverna vill hitta ytterligare mottagare till sina texter, exempelvis få insändare publicerade i dagspress, är det upp till dem själva att ordna det: ”Det finns ju de som publicerar sig också”, säger hon. Ibland frågar eleverna läraren under skrivprocessens gång om det är fler personer än hon som ska läsa deras text. Läraren menar att detta är för att ”det kan vara lite mer privata saker” de tänkt skriva om.

Lärare 2 säger: ”Det hör till min yrkesprofession att ikläda mig olika läsroller”. Därmed skulle det inte innebära några större svårigheter att läsa en fiktiv insändare på samma sätt som en extern och autentisk läsare skulle göra det. Läraren uttrycker att ”vi har ju betygskriterierna att utgå ifrån. Där finns ju det här att texten ska vara anpassad till tidningsläsaren”. Läraren säger också att hon inte får ta hänsyn till eleven bakom texten när hon läser. Hon hoppas att den läsare eleverna ser framför sig när de skriver inte är läraren, utan den fiktiva: ”Förr tror jag att de såg mig. Det har ändrat sig”. Läraren uttrycker att ”man har sina klasskompisar för att få respons”. Hon menar att klasskamraterna ibland tar del av de skriftliga texter som produceras i svenskämnet.

Läraren 3 är i mycket stor utsträckning den enda mottagaren av sina elevers skriftliga texter. Ibland delges emellertid klasskamraterna de skriftliga texterna: ”om jag kör någon period med processkrivande”, som läraren uttrycker det. De muntliga texterna delges alltid klasskamraterna. Läraren upplever sig inte ha några problem med att med hjälp av bedömningsmatriser ikläda sig rollen som både extern läsare och bedömare av texter med olika uttalade syften, sammanhang och mottagare. Hon säger: ”Jag måste förvandla mig till tidningsläsaren. Jag tycker jag lyckas förhålla mig som en ovetande läsare. Det går rätt bra”.

Oftast är lärare 4 den enda mottagaren av elevernas texter, men hon menar att såväl eleverna som hon själv ”är med i leken” som innebär att eleverna föreställer sig andra

mottagare och att hon själv tar på sig olika läsroller. Läraren uttrycker det som att ”vi måste låtas inom de här fyra väggarna” och hon säger om eleverna att ”de också är med i den här skådespelarakten”. Att samtidigt vara enda mottagare och bedömare av elevtexter menar denna lärare ”absolut kan vara klurigt, men lättare efterhand – med mer erfarenhet”. Läraren har förhoppningar om att några av de insändare en klass just nu jobbar med ska publiceras i lokalpressen.

Angående mottagare för elevtexterna säger lärare 5 att ”de varierar, men allt som oftast är det läraren och klassen”. Denna lärare nämner också tidningsläsare och besökare på gymnasieämssor som mottagare. Hon säger också att ”dikter kan man ju sprida i skolan, sätta upp dem eller så”. När eleverna börjar gymnasiet upplever läraren att de har svårt att se fiktiva mottagare framför sig: ”De har jättesvårt med det. Treorna har inga problem med det, men ettorna skriver till mig”, säger hon. Läraren menar alltså att eleverna lär sig att skriva självbärande texter till fiktiva mottagare under gymnasietiden. När denna lärare läser texter som är fiktivt riktade till exempelvis en tidnings läsekrets, läser hon alltid med ”lärarglasögonen” på. Hon säger att ”som mottagare har jag hela tiden min matris. Fungerar texten enligt matrisen fungerar den för den tänkta mottagaren”.

4.6 Ämnesstoff

Lärare 1:s elever undervisar muntligt och skriftligt varandra i exempelvis litteraturkunskap, språkhistoria och språksociologi. Detta får i denna lärares fall till följd att hon ”väldigt sällan har prov på till exempel språkhistoria eller litterära figurer”.

Hos lärare 2 är det främst litteraturstoffet som utnyttjas för elevtextskapande, ”där kan man göra det på jättemånga olika sätt”. Även stoffet i språksociologi används för att låta klasskamraterna undervisa varandra muntligt.

Lärare 3 utnyttjar gärna svenskämnets stoff i elevernas textuppgifter. Hon menar att det är ”någon poäng” med arbetet då, eftersom sådana uppgifter inte sker i tomma luften bara för övnings skull. Hon anser också att tiden utnyttjas mer effektivt om ämnesstoffet används i textskapande. Det är främst stoffet i språksociologi och skönlitteratur som används på detta sätt av läraren.

Svenskämnets stoff används i viss utsträckning som innehåll i de texter lärare 4s elever producerar. ”Hos mig producerar de texter om litteratur och språksociologi, till exempel dialekter och ungdomsspråk”, säger hon.

Det ämnesstoff lärare 5 nämner att hennes elever använder i textskapandet är språkhistoria (här nämner hon som exempel en stavningsreform), språksociologi och litterära epoker. Läraren tycker att man vinner på att kunna ”slå flera flugor i samma smäll”, som hon uttrycker saken. Texter om ämnesstoffet används för att undervisa varandra i klassen eller för att fördjupa sin egen förståelse av exempelvis en litterär epok.

4.7 Meningsfullhet

Lärare 1 säger: ”Allt det vi gör är meningsfullt, jag skulle inte göra det annars”. Hon anser att alla de texter hennes elever producerar i svenskämnet är meningsfulla eftersom hon ser att arbetet med dem bidrar till att utveckla elevernas ordförråd, deras förmåga att skriva sammanhållna textmassor och deras kommunikativa färdigheter. Hon säger: ”Man ser verkligen hur de utvecklas”. Textarbetets meningsfullhet motiveras av denna lärare framförallt av att det leder till ”att man ska kunna utnyttja sina demokratiska rättigheter i samhället. Allt leder naturligtvis ditåt”.

Lärare 2 säger om meningsfullhet att ”det är det svåraste”. Hon menar att det textskapande som är roligt för eleverna är meningsfullt, och här framhåller hon muntliga debatter och debattartiklar i engagerande ämnen. Hon pekar på att det är texttyper eleverna också kan ha nytta av att behärska senare i livet. Läraren säger att textarbetet är meningsfullt när eleverna själva ser att ”så här kan jag göra när jag sedan ska göra det på riktigt”. Således är förberedelser för examensarbetet på gymnasiet särskilt meningsfullt, liksom det arbete som leder till att eleverna ”ser att de kan använda svenskunskaperna i andra ämnen”.

Lärare 3 nämner tre typer av textskapande som särskilt meningsfulla. Hon säger: ”Det här med att skriva personligt reflekterande är väldigt meningsfullt och viktigt för eleverna som känslomässiga varelser”. De argumenterande texterna är enligt läraren meningsfulla för att de bidrar till att eleverna tränas att påverka sitt liv och samhället: ”Det känns som medborgarkunskap. Jag vill att de ska ha chanserna att påverka sitt liv och sitt samhälle”, säger hon. Det vetenskapliga skrivandet är den tredje texttyp läraren nämner. Hon berättar om elever som en tid efter avslutad gymnasietid återkommer och säger: ”Jag är så glad att vi fick lära oss det här” om skrivandet som krävs av dem på universitet och högskolor. Läraren avslutar med att konstatera att alla texter som tränar elevernas förmåga att uttrycka sig är lika meningsfulla.

Som särskilt meningsfullt textarbete nämner lärare 4 arbetet med noveller, argumentation och högtidstal. Läraren skulle vilja arbeta mer med noveller för att eleverna i dem ”ger så mycket mer av sin personlighet” och använder bildspråk. ”Jag tycker det är så synd att vi arbetar med det så lite på gymnasiet”, säger hon om det berättande skrivandet. Denna lärare menar att GY2011 inte ger utrymme för skrivande av noveller. Hon tillstår emellertid att producerandet av berättande texter inte är så användbart ”för verkligheten på ett praktiskt plan”. Här framhåller hon istället de argumenterande texterna och säger: ”I samhället idag måste vi kunna använda vårt språk för att argumentera och att kunna analysera argumentation också”. Högtidstalens meningsfullhet motiverar läraren med att de lär eleverna ”vad man kan göra med sitt språk”. Hon använder uttrycket att ”man kan måla med det”. Hon är glad för retorikens betydande plats i GY2011: ”Det är jag väldigt glad för; att man har petat in retoriken igen”.

Lärare 5 menar att det är särskilt meningsfullt när elevernas texter publiceras. Hon säger: ”Det känns nog väldigt meningsfullt om de blir publicerade”. Hon tillägger dock genast: ”fast det är också konstigt om det ska vara så meningsfullt egentligen”. Läraren uttrycker en känsla av meningsfullhet om de tillfällen då eleverna får använda textskapandet för att ”prova, förstå, hitta budskap” i litteratur samt bearbeta ”de stora frågorna om att vara människa”. Det akademiska, högskoleförberedande skrivandet betonar läraren också som mycket meningsfullt. Hon säger: ”Det är ju så att samhällsprogrammet verkligen är teoretiskt högskoleförberedande och det är ju liksom det mantrat som står högst upp. Vi ska förbereda dem för att klara högre studier”. Läraren jämför elevernas träning i att skapa texter med träningen inför ett vasalopp: ”Det är ju bara en enda jävla lång träning” och ”om du inte tränar spelar det ju ingen roll liksom, du kan ju inte göra bra ifrån dig då”. ”Det är ju träningen som är meningsfull”, konstaterar hon. Lärare 5 avslutar med att säga att det viktigaste är att eleverna ”vet när de är var. Jag vill att de ska veta vad de gör, och varför, och när”.

4.8 Sammanfattning av intervjuresultatet

Alla de intervjuade lärarna fäster i enlighet med sitt uppdrag stor vikt vid innehållet i skolans styrdokument, och uttrycker på olika sätt att deras arbete är styrt av det. De menar att de syften, mottagare, sammanhang och kommunikationssituationer som åsyftas i ämnesplanerna för svenska på gymnasiet nästan alltid i praktiken är fiktiva, och att en av deras uppgifter som lärare är att göra dem så lika verkliga sammanhang som

möjligt. Det är endast undantagsvis dessa lärares elever producerar texter för autentiska sammanhang. I de fall det ändå händer handlar det om insändare eller debattartiklar i lokalpress eller skoltidningar, skrivelser till elevråd, presentationer i samband med gymnasieämnessor eller undervisning av klasskamraterna om något av svenskämnets stoff. När det gäller frågan huruvida resultatet påverkas av om elevtexterna är producerade i autentiska eller fiktiva sammanhang, säger alla lärare att arbetet påverkas. Lärare 1 menar att det är arbetsprocessen som påverkas, men säger också att alla texter hennes elever skapar har autentiska syften eftersom de har klasskamraterna som mottagare utöver henne själv. De andra fyra lärarna talar om hur både process och resultat påverkas av om texterna produceras i autentiska eller konstruerade sammanhang. Lärare 4 framför tankar om att elever kan känna obehaglig press om de vet att deras texter ska användas i autentiska sammanhang. Lärare 1 säger att hennes elever ibland frågar om det är någon mer än hon som ska läsa deras text. Läraren menar att de med den frågan avser att ta reda på hur privata de kan vara i det de producerar.

Lärarna räknar upp ett tjugotal genrer som deras elever producerar muntliga och skriftliga texter i. Mellan tre och fem av de intervjuade lärarna säger sig använda olika former av muntliga tal och debatter, argumenterande skrivande i form av insändare och debattartiklar, samt referat, analyser och uppsatser. Två av lärarna uppger att deras elever skriver noveller. Bland de genrer som bara nämns av en lärare finns cv, personligt brev, blogg, krönika, essä, resolution och brev.

När det gäller syften med elevers textarbete är det ett tiotal syften som framhålls av lärarna. Alla lärare hänvisar till de syften som finns i ämnesplanen för svenskämnet. Alla lärare låter också sina elever framställa texter i syftet att undervisa varandra i klassen. De fem lärarna menar att textarbetet i svenskämnet har som ett syfte att eleverna ska utvecklas som människor, på ett personligt plan. Fyra av lärarna talar om att svenskämnet har ett demokratifostrande syfte liksom om att det finns individuella mål att uppnå för varje elev i progressionssyfte. Fyra av lärarna nämner också förberedelser för högskolestudier som ett syfte. Två av lärarna talar om hur det reflekterande skrivandet används med syfte att förstå och bearbeta ämnesstoff. Syften som bara nämns av en lärare vardera är att textproduktionen är till också för att förbereda för kommande yrkesliv eller för att lära sig lyssna på andra. Ingen av de fem lärarna nämner självant att textarbetet har ett bedömningssyfte. När jag frågar om det har det, svarar dock alla lärarna ja. Alla de fem lärarna antar att bedömningssyftet är det syfte eleverna i första hand ser med sin textproduktion i skolan.

Autentiska mottagare till elevernas skriftliga och muntliga texter är alltid lärarna själva. Dessutom uppger lärarna att främst de muntliga texterna också har klasskamraterna som mottagare. I undantagsfall finns autentiska mottagare i form av tidningsläsare, besökare på gymnasieämbassor, blogggläsare och elevråd. Fyra av lärarna talar om vilken mottagare de antar eleverna ser framför sig när de formulerar en text. En av dem tror att det är läraren och klasskamraterna, en antar att det i början av gymnasietiden är läraren men att de utvecklas efterhand mot att kunna föreställa sig en fiktiv mottagare. Två av lärarna förmodar att eleverna ser den fiktiva mottagaren framför sig när de producerar en text.

Av ovanstående framgår att det förekommer en rad autentiska användningsområden för de texter de intervjuade lärarnas elever producerar. De flesta användningsmöjligheterna hittar lärarna inom klassrummets väggar i form av kamratrespons, formativ bedömning och undervisning av klasskamraterna. Lärare 4 nämner också att en god text kan visas fram som föredöme för resten av klassen. Det finns också texter som används för att påverka elevrådet på skolan eller för att publiceras i form av insändare eller debattartiklar i dagspress. Lärare 3 berättar att elever ibland använder de högtidstal de producerat i skolan för att hylla en vän eller familjemedlem utanför skolan. Lärare 5 påtalar att texter som presenterar skolan eller programmet används på gymnasieämbassor.

De intervjuade lärarna låter sina elever använda svenskämnets stoff som innehåll i de texter de producerar. Stoffet i litteraturkunskap och språksociologi använder alla fem på detta sätt. Två av lärarna uppger sig också använda stoffet i språkhistoria för att låta eleverna producera texter om i svenskämnet. Lärare 4 säger att hennes elever producerar egna texter om dramatikstoffet i svenskämnet.

De fem intervjuade lärarna säger att de ser sådant textarbete som leder till att eleverna utvecklar sina färdigheter som meningsfullt. Därutöver nämner två eller flera av dem att sådant textskapande som eleverna kommer ha nytta av i livet och sådant som bidrar till att eleverna kommer kunna påverka samhället och klara högskolestudier, samt sådant där de bearbetar och formulerar tankar och livsfrågor är meningsfullt. Lärare 2 menar att det arbete som eleverna tycker är roligt också känns meningsfullt. Samma lärare anger också att meningsfullt textarbete är sådant man har nytta av att behärska under gymnasietiden och som ger fördelar också i andra skolämnen än svenska. Lärare 5 nämner som meningsfull textproduktion sådan som publiceras i offentliga sammanhang

och sådan där eleverna lär sig hitta budskap i och förstå litteratur. Lärare 4 tycker att arbetet med noveller är särskilt meningsfullt.

5 Diskussion

I detta kapitel diskuterar jag intervjuresultatet och förhållandet mellan det och de teorier som ligger till grund för studien, för att sedan ge förslag på fortsatt forskning inom ämnet för studien.

5.1 Diskussion

De fem intervjuade lärarna tar skolans konstruerade villkor för elevtextproduktion för givna och förmedlar en tämligen okomplicerad syn på dem. Det GY2011 uttrycker om att svenskämnet ska ge eleverna förutsättningar att utveckla texter som fungerar väl i sitt sammanhang och som tar hänsyn till syfte, mottagare och kommunikationssituation, går enligt alla lärarna att förverkliga genom att öva i fiktiva situationer. Lärarna förutsätter också att de konstruerade villkoren är naturliga för eleverna. De är ”inkodade” i villkoren, som lärare 5 uttrycker det. Lärare 4 säger att eleverna ”är med i leken”. Det är också lärare 4 som menar att ”vi måste låtsas inom de här fyra väggarna”. Trots detta uttrycker alla lärarna sig positivt om de tillfällen då de använder elevtexterna i autentiska sammanhang.

Under intervjuernas gång märkte jag att det var främst mottagaren av texterna som avgjorde huruvida lärarna kallade texternas sammanhang för autentiskt eller inte. Som autentiska mottagare räknades som regel personer utöver läraren själv. Lärare 1 menar exempelvis att alla hennes elevers texter har autentiska syften eftersom de har fler mottagare än bara henne. Detta kan ses i ljuset av Bakhtins (1981) och Dysthes (1996) tankar om dialogen och interaktionen som textens meningsskapare. Lärarna är överens om att deras professionalitet i kombination med användandet av bedömningsmatriser hindrar dem att fylla i luckor i elevtexter på det sätt som Nyström Höög (2001) antyder. Den egentliga mottagaren av de texter som läraren som människa tar emot skulle alltså på sätt och vis kunna sägas vara en professionell yrkesperson som läser utifrån en bedömningsmatris. Den sortens mottagare är med största sannolikhet väsensskild från alla mottagare utanför skolan som eleverna kommer att interagera med i sitt liv. Att rikta sig till en sådan mottagare får antas påverka texten åt det instrumentella och strategiska håll som Svedner (2011) konstaterar.

När vi talade om autentiska sammanhang för elevtexter förde lärarna ofta in samtalet på mottagare utanför skolan. Lärarna är överens om att den typen av autentiska sammanhang ökar motivationen hos eleverna. Lärarnas åsikt i denna fråga pekar alltså åt samma håll som Asks (2012:45) uppfattning att låtsade kommunikationssituationer inte är särskilt motiverande. Dock tycks lärarna mena att de fiktiva situationerna egentligen är tillräckliga och att autentiska situationer bara gör dem ännu *mer* motiverande. Naturligtvis måste man ta i beaktande att lärarnas uttalande om elevers motivationsgrad i viss utsträckning bygger på antaganden. Ingen av lärarna sade sig ha undersökt graden av motivation hos eleverna. De bygger sannolikt sina antaganden på den eventuella entusiasm de kunnat utläsa hos eleverna under arbetsprocessens gång samt på kvaliteten i de färdiga texterna.

Alla lärare säger att arbetsprocessen påverkas av huruvida texternas villkor är fiktiva eller autentiska, och fyra av dem säger att det färdiga resultatet påverkas positivt av autentiska villkor. Ändå hör det alltså till undantagen att elevtexterna (särskilt de skriftliga) har andra mottagare än läraren. En förklaring till det kan vara regleringar i skolans styrdokument. Lärarna talar alla om att de är styrda av det centrala innehållet i svenskämnet så som ämnesplan och kursplaner presenterar det. Kunskapskraven som ställs innebär också att lärarna måste formulera uppgifter som kan mäta om eleverna nått upp till kraven vid kursens slut. På olika sätt uttryckte alla lärarna att det är mycket stoff som måste få plats och att tiden är knapp. Att dessutom lägga tid och energi på att tänka ut autentiska sammanhang och mottagare till en större del av elevtexterna prioriteras inte. Det finns inte naturliga autentiska sammanhang för de flesta av de skriftliga och muntliga texttyper som lärarnas elever producerar. Svedners (2011) tankar om autentiska elevtexter i form av referat, kommentarer och planering av svensklektioner, enkätundersökningar och undervisning av yngre elever används inte av någon av de intervjuade lärarna. Det mest frekvent använda autentiska sammanhanget är det som finns för argumenterande skriftliga texter som insändare och debattartiklar. Dock är det lätt att inse det utsiktslösa i att skicka in alla Sveriges gymnasieelevers insändare och debattartiklar till lokal- eller rikspress. En försvinnande liten del av dem skulle i själva verket kunna publiceras.

Om man med autentiska sammanhang menar de sammanhang där texterna har fler mottagare än läraren, tycks det vara lättare att hitta sådana för de muntliga texterna. Alla de intervjuade lärarna låter eleverna undervisa varandra muntligt om något av svenskämnets stoff. Möjligen skulle man kunna problematisera autenticiteten i en sådan

situation eftersom en sådan texttyp inte har något utrymme utanför skolmiljön. Men skolmiljön är också att betrakta som en autentisk miljö. En undervisande elevuppgift i skolan bygger på att elever skaffar sig kunskaper och producerar en text för en faktisk mottagare som har krav på sig att ta emot och lära sig innehållet i den. Därför framhåller lärarna den som både autentisk och meningsfull.

Det är intressant att se att två av lärarna för fram tankar på att autentiska sammanhang för texterna också skulle kunna verka hämmande på eleverna. Dessa lärare problematiserar i och med det begreppet *autentisk*, och antyder att det för dem inte har en odelat positiv innebörd i elevtextsammanhang. Lärare 1 talar i detta fall knappast om presenterande texter, eftersom hon menar att eleverna inte skulle våga uttrycka privata saker om det finns fler mottagare än läraren. Lärare 4 däremot säger att eleverna skulle kunna känna prestationsångest och obehag om deras texter ska tas emot av autentiska mottagare. Det skulle kunna vara en anledning till att just denna lärare är ensam mottagare till de flesta elevtexterna, men det är inget skäl hon själv för fram.

När jag talar med lärarna om olika syften med elevtextarbete i skolan finns en tämligen stor samstämmighet mellan dem. Alla nämner, om än på olika sätt, de syften som står i ämnesplanen för svenska för gymnasieskolan om att eleverna ska utveckla förmågan att utforma texter som fungerar i sitt sammanhang och som tar hänsyn till syfte, mottagare och kommunikationssituation. När lärarna pratar om dessa syften tolkar jag det som att det handlar om syften med *arbetsprocessen*. Till sådana syften, där det är själva processen som syftar till något, kan också räknas elevernas personliga utveckling, det demokratifostrande syftet, syftet att förbereda för högre studier och yrkesliv och syftet att bearbeta ämnesstoff. Lärarna nämner också syften som kan härröras till vad de färdiga texterna *används* till. Sådana syften är att eleverna ska undervisa varandra, lyssna på varandra får snarast räknas som ett indirekt syfte med textskapandet, och att texterna ska användas för bedömning.

Alla lärarna tror att bedömningssyftet är det mest väsentliga syftet ur elevernas perspektiv. Det bygger naturligtvis på antaganden, men de är säkerligen välgrundade. De ligger i linje med det Svedner (2011) uttrycker om att elevernas texter främst tjänar som kommunikation med läraren för att uppnå ett visst betyg. Ingen av lärarna talar dock om detta som ett problem utan de tror att målen med arbetet kan uppnås ändå. Det är noterbart att lärarna inte självmant tar upp betygsättningen som ett syfte med textproduktionen, trots att de alltså antar att det är det tyngst vägande syftet för eleverna. De talar hellre om att eleverna ska utvecklas, och att bedömningen är något de som

lärare måste göra. Lärarna talar om formativ bedömning i syfte att hjälpa eleverna till progression. Lärare 5:s tvivel på den formativa bedömningens effekt får betecknas som klart avvikande och talar emot mycket av den pedagogiska forskning som bedrivits på senare år (Berge & Blomqvist 2012).

Lärare 3 anger uttryckligen som ett syfte med textarbetet i svenskämnet att eleverna ska tillägna sig verktyg att hantera olika texttyper. De andra lärarnas hänvisande till ämnesplanens syften kan naturligtvis sägas innebära samma sak. Därmed bekräftar de det både Nyström Höög (2001) och Berge & Blomqvist (2012) skriver om att även ett skrivande i fiktiva sammanhang kan ha den goda effekten att det låter elever tillägna sig meningsfulla strategier att hantera nya texttyper.

Något uppseendeväckande kan det tyckas vara att eleverna arbetar med så många olika texttyper. Lärarna nämner totalt 16 skriftliga genrer. Jag vill här göra en reservation för att de kan ha använt olika beteckningar för samma typ av text. Det är inte alldeles säkert att genrebeteckningar som pm, essä, uppsats och analys används med exakt samma betydelse av alla lärarna. Helt klart står det dock att lärarnas elever producerar texter i betydligt fler genrer än de tre Nyström Höög konstaterar i *Skrivande i gymnasiet* (2001). Ingen av lärarna säger sig dock arbeta med bokrecensioner och bara två av dem med berättelser. Av betydelse i sammanhanget kan det vara att dessa fem lärare i huvudsak arbetar på studieförberedande program där betoningen ligger på vetenskapliga texter som ska kunna fungera i offentliga sammanhang. Denna betoning på det vetenskapliga arbetet ligger helt i linje med GY2011.

Nyström Höögs (2001) farhågor om att svenskämnets stoff inte används i textskapandet besannas delvis av de intervjuade lärarna. Precis som Nyström Höög (2001) konstaterar är det främst litteraturstoffet som används. Alla lärarna i undersökningen använder emellertid också stoffet i språksociologi och ett par av dem även det i språkhistoria. Detta tycks vara ett sätt att både tjäna tid och att skapa meningsfulla textuppgifter för eleverna.

Alla de intervjuade lärarna uttrycker en känsla av meningsfullhet med textarbetet deras elever ägnar sig åt i skolan. De menar att det är meningsfullt av en rad olika skäl. Ett skäl som framkommer är att eleverna genom det utvecklar olika färdigheter och övar sig i ett hantverk. Därmed tillägnar de sig också språkets makt och möjligheten att göra sin röst hörd. Lärare 5 talar om meningsfullheten med att bearbeta livsfrågor och lärare 3 om att ett känslomässigt utvecklande textarbete är meningsfullt. Det är när vi samtalar

om meningsfullhet som lärarnas personliga drivkrafter i sitt uppdrag kommer tydligast i dagen.

5.2 Förslag på fortsatt forskning

Forskningen om syfte, funktion och mening med elevers arbete i skolan är nödvändig. Det vore intressant att undersöka denna uppsats ämne ur ett elevperspektiv. Stämmer det lärarna i undersökningen antar om att eleverna blir mer motiverade och noggranna när de skriver i autentiska sammanhang? Vad säger eleverna själva? Och därutöver: hur märks det i texterna som sådana under vilka omständigheter de är tillkomna? Ett textstudium i ämnet vore relevant.

Referenser

- Ask S. (2012). *Språkämnet svenska – Ämnesdidaktik för svensklärare*. Lund: Studentlitteratur
- Bakhtin M. (1981) *The dialogic imagination*. Holmquist C (red.). Austin: University of Texas Press.
- Berge A. & Blomqvist P. (2012) *Skrivundervisning – i samspel med litterära texter*. Stockholm: Liber
- Dahl K. (1999) Från färdighetsträning till språkutveckling. I Thavenius J. (red.) *Svenskämnets historia*. Lund: Studentlitteratur
- Dysthe O. (1996) *Det flerstämmiga klassrummet*. Lund: Studentlitteratur.
- Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011*. (2011) Stockholm: Skolverket.
- Malmgren G. (1999) Svenskämnets identitetskriser – moderniseringar och motstånd. I Thavenius J. (red.) *Svenskämnets historia*. Lund: Studentlitteratur.
- Nilsson N-E. (2005) *Låt eleverna undersöka sitt eget språk*. I Svenskläraryrkeförbundet Årsbok 2005. Stockholm: Svenskläraryrkeförbundet. S. 65 – 74.
- Norrby C. (2004) *Samtalsanalys – så gör vi när vi pratar med varandra*. Lund: Studentlitteratur.
- Nyström Höög K. (2001) Skrivande i gymnasiet. I *Språkvård* 1/2001. Stockholm: Svenska språknämnden.
- Svedner P O. (2011) *Svenskämnet & svenskundervisningen – Delarna och helheten*. Uppsala: Kunskapsföretaget.
- Trost J. (2010) *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur.
- Vetenskapsrådet (2009) *Forskningsetiska principer inom humanistiskt samhällsvetenskaplig forskning*. Hämtad (130811) från: <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>

Bilagor

Bilaga A Intervjuguide

- Läroplanen möter verkligheten
- Genrer
- Syften
- Användningsområden
- Mottagare
- Ämnesstoff
- Meningsfullhet