



Linnéuniversitetet

Kalmar Växjö

Självständigt arbete II

Introduktion av skrivuppgifter i år 3

*En fallstudie av två lärares sätt att arbeta med
instruktioner*



*Författare: Åsa Hellborg &
Emmelie Ödlund
Handledare: Annelie Johansson
Examinator: Maria Lindgren
Termin: VT16
Ämne: Svenska
Nivå: Avancerad nivå 15 hp
Kurskod: 4GN03E*

Abstract

This is a case study that seeks to investigate how two teachers in grade 3 work with instructions to a written assignment in Swedish. The study is grounded in a sociocultural perspective on learning, and is based on observations in a classroom setting. The results show that the two teachers use different forms of mediating tools in their instructions. It was also found that the teachers use different speech acts in the instructions and that the instructions vary depending on which speech acts are included. Neither of the teachers made any adjustments to the collective instructions, instead they made individual adaptations outside the general instruction.

English title

Introducing written assignments in grade 3

A case study of two teachers' ways of working with instructions

Nyckelord

Instruktioner, skrivuppgifter, språkhandlingar, medierande redskap

Key words

Instructions, writing assignments, speech acts, mediating tools

Innehåll

1 Inledning	1
1.1 Syfte och frågeställningar	2
2 Bakgrund	2
2.1 Instruktioner	2
3 Teoretisk utgångspunkt	3
3.1 Sociokulturellt perspektiv på lärande	4
4 Material och insamlingsmetod	4
4.1 Beskrivning av insamlingsmetod och materialurval	4
4.1.1 <i>Observation</i>	5
4.2 Analysmetod	6
4.2.1 <i>Medierande redskap</i>	6
4.2.2 <i>Språkhandlingar i instruktioner</i>	6
4.3 Etiska aspekter	7
4.4 Metod- och materialkritik	8
5 Resultat	8
5.1 Lärare A:s instruktion	8
5.1.1 <i>Medierande redskap</i>	8
5.1.2 <i>Språkhandlingar</i>	9
5.1.3 <i>Sammanfattning av lärare A:s instruktioner</i>	11
5.2 Lärare B:s instruktion	11
5.2.1 <i>Medierande redskap</i>	11
5.2.2 <i>Språkhandlingar</i>	12
5.2.3 <i>Sammanfattning av lärare B:s instruktioner</i>	14
5.3 Jämförelse	14
5.3.1 <i>Medierande redskap</i>	14
5.3.2 <i>Språkhandlingar</i>	15
6 Diskussion	16
6.1 Fortsatt forskning	19
Referenser	20
Bilagor	I
Bilaga A Observationsschema	I
Bilaga B Samtyckesbrev	II
Bilaga C Lärare A:s skriftliga instruktion	III
Figurförteckning	
Figur 1. Lärare A:s instruktion som visades genom en dokumentkamera	10
Figur 2. Lärare B:s instruktion på tavlan	11
Figur 3. Lärare B:s skriftliga instruktion som delades ut till varje elev	13

Tabellförteckning

Tabell 1	11
Tabell 2	14

1 Inledning

I vardagen möter vi ofta olika typer av instruktioner. Det kan vara allt ifrån att läsa ett recept, ta ut pengar i en bankomat till att lära sig att köra bil eller få hjälp med en vägbeskrivning. För att det vardagliga samspelet ska fungera i samhället krävs att individen både kan ge och ta instruktioner. Skolan är ett forum där olika former av instruktioner präglar verksamheten. Hur lärare arbetar med instruktioner är därför av stor vikt, inte bara för att eleverna ska träna på att ta instruktioner utan också för att uppgiften ska lösas så effektivt som möjligt.

Den viktigaste kompetensen hos en lärare är förmågan att anpassa undervisningen efter elevgruppens behov (Hattie 2009). Snow & Juel (2007) menar att skickliga lärare både stimulerar till kunskapsutveckling och fungerar stöttande för eleverna. Detta kan bland annat ske genom tydliga instruktioner. Stöttning kräver stor lärarskicklighet så att undervisningen blir individanpassad och rätt utformad (2007). För läraren är instruktioner ett arbetsverktyg som öppnar för möjligheten att nå fram med vägledning till alla elever, så att deras eget arbete kan ta vid när de löser den aktuella uppgiften.

I *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011* (Skolverket 2011a) ger de olika kursplanerna en beskrivning av vilka kunskaper eleven ska uppnå i varje ämne. I Skolverkets allmänna råd står det att "Läraren ansvarar för att undervisningen utgår från läroplanen samt för att eleverna erbjuds en strukturerad och utvecklande undervisning" (Skolverket 2011b:18). En strukturerad undervisning kräver att läraren planerar och organiserar sin undervisning, så att eleverna erbjuds en struktur och tydlig vägledning i lärandeprocessen. Lärarens instruktioner är betydelsefulla i undervisningen eftersom det i läroplanen också finns ett mål att eleverna ska kunna "ta enkla muntliga instruktioner" (Skolverket 2011a:228). Syftet med instruktioner är att någon ska förstå hur något ska göras och vad som förväntas för att ett visst mål ska uppnås (Johansson & Sandell Ring 2012). Det här kan göras på ett flertal sätt, till exempel muntligt, skriftligt eller med hjälp av andra verktyg som bild, musik och film.

Undervisning kan beskrivas som den verksamhet som läraren genomför för att skapa möjligheter för lärande (Bergh Nestlog 2012:7). Den här studien inriktar sig på instruktioner och tar stöd i Scherp & Scherps definition av undervisning: "Att undervisa innebär att organisera situationer så att elevernas lärande underlättas" (2007a:21). Instruktioner utgör en del av undervisningsförloppet och lärarens arbetssätt möjliggör olika sätt att strukturera undervisningen. Scherp & Scherp (2007a:31) menar att det finns en stor variation mellan olika lärares sätt att bedriva undervisning. Val av

undervisningsmetod, och därmed också instruktioners utformning, är betydelsefull både för elevernas lärprocess och för elevernas kunskapsutveckling.

Granström (2007) har forskat om lärarens arbete i klassrummet och framhåller i sin studie att läraren i helklassundervisningen fungerar som en kombination av en ordförande och en föredragare som fördelar ordet och har det största talutrymmet. I den här arbetsformen är således lärarens språkhantering av stor vikt. Språket gör det möjligt för läraren att på olika sätt förmedla olika budskap och är därför ett av lärarens viktigaste redskap vid instruktioner i klassrummet.

1.1 Syfte och frågeställningar

Syftet med den här studien är att undersöka hur två lärare använder olika materiella och intellektuella redskap när de introducerar en skrivuppgift i svenskundervisningen i år tre. Syftet är också att undersöka vilka språkhandlingar dessa instruktioner innehåller.

Utifrån syftet ställs följande frågor:

- Vilka olika typer av redskap använder två lärare i sina instruktioner när de introducerar elever i en skrivuppgift i år 3?
- Vilka språkhandlingar använder lärarna i sina instruktioner?

2 Bakgrund

I följande kapitel beskrivs tidigare forskning om instruktioner och strukturerad undervisning.

2.1 Instruktioner

Instruktioner är något som barn redan från tidig ålder möter i skolans olika ämnen. I skolan använder lärare instruktioner med olika syften, till exempel som förklaring av hur en uppgift ska genomföras eller vilka regler som gäller för elevernas sociala samspel. Vid en definition av instruktioner är det viktigt att skilja mellan instruktioner och anvisningar (Johansson & Sandell Ring 2012). En instruktion ”instruerar om hur en aktivitet ska genomföras för att ett mål ska uppnås” (2012:114), medan en anvisning beskriver ”vad man får och inte får göra” (2012:114). Instruktioner kan se olika ut men är nödvändiga för att möjliggöra olika typer av arbetsuppgifter i skolan.

Instruktioner kan se olika ut i fråga om struktur, språkliga drag och på vilket sätt de förmedlas (Johansson & Sandell Ring 2012). Instruktioner kan ges muntligt, skriftligt eller med hjälp av digitala hjälpmedel och uppfylla olika syften som till exempel att informera eller exemplifiera. Många instruktioners struktur består av tre

steg, vilka Johansson & Sandell Ring (2012) beskriver som *mål*, *material* och *metod*. Målet med uppgiften bör framkomma tidigt i instruktionen och följas av en beskrivning av det material som krävs för att utföra den. Därefter ska tillvägagångssättet beskrivas i kronologisk ordning (2012). Strukturen i instruktioner innefattar också olika former av stöd som är tänkta att tydliggöra och förenkla instruktionen; exempel på sådant stöd är bilder, punktlistor och olika rubriker (2012).

Det går att finna mycket forskning om betydelsen av lärarens undervisning, dock är det svårare att hitta forskning och beprövade studier om lärares instruktioner i praktiken. Higgins, Baumfield & Hall (2007) har i en metastudie undersökt vilka aspekter i undervisningen som är gynnsamma för elevers lärande. Resultatet visar att det är av stor betydelse att läraren instruerar om varje uppgifts syfte (jfr Skolverket 2011b:18). Även Pitler & Stone (2012:3) diskuterar vikten av att klargöra undervisningens syfte för eleverna och har kartlagt hur lärare på ett gynnsamt sätt kan arbeta med instruktioner i undervisningen. Deras forskning visar att lärare bör introducera arbetsuppgifter genom att tydliggöra aktivitetens lärandemål, för att på så sätt ge eleverna möjlighet att se lärandet som en helhet och inte bestående av separata enheter (Pitler & Stone 2012:8).

Forskning visar också att lärande inte enbart påverkas av faktorer som ålder och utvecklingsstadier, utan att också undervisningens utformning och hur den kan fungera som stöttning är betydelsefulla faktorer (Bransford m.fl. 2006). Gibbons, som främst är verksam inom forskning i svenska som andraspråk, skriver att "[s]töttning är en tillfällig hjälp som läraren ger eleverna för att de så småningom ska kunna utföra samma uppgift utan hjälp" (2013:39) och i detta spelar lärarens instruktioner en betydelsefull roll. Det är centralt att instruktioner ligger på rätt nivå för att läraren ska kunna möta eleverna där de befinner sig i kunskapsutvecklingen. Instruktioner är också av betydelse i en fungerande kommunikation mellan lärare och elev eftersom det möjliggör ett samspel som kan utveckla goda relationer. Det är viktigt med återkoppling till eleverna för att de ska utvecklas i sin kunskapsprocess, likaså är instruktioner viktiga för att eleverna från början ska ges förutsättningar att klara uppgifterna (jfr Scherp & Scherp 2002).

3 Teoretisk utgångspunkt

I följande kapitel ges en beskrivning av studiens teoretiska utgångspunkt, sociokulturellt perspektiv på lärande.

3.1 Sociokulturellt perspektiv på lärande

Det sociokulturella perspektivet på lärande innebär att kunskap utvecklas i sociala sammanhang (Vygotskij 1978; Bruner 1986). Vår studie utgår från det sociokulturella perspektivet på lärande eftersom instruktioner ges i sociala sammanhang (klassrummet) där lärare och elever möts. I det sociokulturella perspektivet används *mediering* som ett begrepp för att beskriva hur människor i sociala samspel lär och utvecklas (Vygotskij 1978; Säljö 2000:66). Mediering innebär att kunskaper om hur världen fungerar överförs mellan människor med hjälp av olika verktyg (Vygotskij 1978; Säljö 2000:66). Dessa verktyg kan vara språkliga (muntliga eller skriftliga) eller materiella som penna, papper, dator, bilder etc. (Säljö 2000:22, Hwang & Nilsson 2011). I den här studien ses instruktioner som en form av mediering, det vill säga en form av medierande verktyg som lärare använder för att möjliggöra kunskapsutveckling. Lindqvist (1999) framhåller att läraren i sig också kan ses som en form av medierande verktyg eftersom läraren utgör kopplingen mellan kunskapen och eleven och tjänar som en överförande länk mellan instruktionen och eleven.

Människor utvecklas med hjälp av personer i sin omgivning som kommit längre i kunskapsutvecklingen (Bruner 1986). *Scaffolding* (stöttning) är ett etablerat begrepp inom det sociokulturella perspektivet på lärande och beskriver hur lärare strukturerar sin undervisning för att stötta elever (Bruner 1986; Gibbons 2013; Säljö 2000:123). En gynnsam undervisning inkluderar scaffolding, vilket innebär att eleven lär med hjälp av stöd från läraren. Instruktioner tolkar vi som en specifik form av scaffolding eftersom läraren genom olika typer av instruktioner använder olika strukturer som kan stötta och vägleda eleverna i deras arbete.

4 Material och insamlingsmetod

I följande kapitel redovisas materialet och den valda insamlingsmetoden. Metoden utgörs av en fallstudie som inkluderar två lärare som arbetar i år 3. Materialet består av två observationer och dokumentation av undervisningsmaterial. I kapitlet följer sedan en beskrivning av analysmetoden. Avslutningsvis följer en redovisning av hur de etiska aspekterna har tillgodosetts i studien samt en diskussion om metod- och materialkritik.

4.1 Beskrivning av insamlingsmetod och materialurval

Den här studien utgörs av vad Trost (2005:14) kallar en kvalitativ fallstudie, och den inriktar sig på hur två lärare arbetar med instruktioner. Resultatet bygger på de två

lärarnas undervisning och resultatet är därför inte generaliserbart i ett vidare perspektiv. Insamlingsmetoden utgörs av systematisk observation som innebär att forskaren använder sig av ett observationsschema för att dokumentera de händelser och situationer som ska observeras (jfr Denscombe 2009:274).

De lärare som valdes ut arbetar i år 3 och har arbetat i minst 5 år. De har därför skaffat sig yrkeserfarenhet, vilket också innebär att de har haft möjlighet att pröva olika utformningar av instruktioner och förmodligen också reflekterat över deras effektivitet. Båda lärarna har behörighet i ämnet svenska för de lägre åldrarna, vilket innebär att de både har ämneskunskap och metodiska färdigheter. Valet av år 3 grundar sig i att det i de inledande åren i skolan används enkla och likformiga instruktioner medan det i år 3 används mer varierande arbetssätt. För att kunna särskilja de två lärarna benämns de i fortsättningen som lärare A och lärare B.

4.1.1 Observation

Observationen skedde vid ett undervisningstillfälle på helklasslektioner med respektive lärare. Vid observationstillfället introducerade lärarna en skrivuppgift i sin svenskundervisning.

- Lärare A: Under det observerade undervisningstillfället introducerade läraren en skrivuppgift där eleverna skulle skriva berättande texter med fokus på avslutningen. Vid tidigare lektioner hade läraren undervisat om de övriga delarna i en berättande texts struktur (inledning, problem och lösning), och därför behandlade den här lektionen endast berättande texters avslutning.
- Lärare B: Under observerade undervisningstillfället introducerade läraren en skrivuppgift där eleverna skulle skriva faktatexter. Texterna skulle skrivas med en faktatexts struktur.

Vid observationerna kartlades hur läraren utformade instruktioner och vilka medierande redskap som användes i den processen. Vi konstruerade ett observationsschema som användes för att säkerställa att vi observerade samma innehåll och faktorer vid de båda observationerna (bilaga A). För att påverkan av vår närvaro skulle bli så liten som möjligt var vi placerade längst bak i klassrummet, bakom alla elever. Vid observationerna användes ljudupptagning för att vi i efterhand skulle kunna analysera instruktionerna i detalj. I samband med observationerna samlades det material som lärarna använde vid undervisningstillfällena in. Skrifthändelser på tavlan dokumenterades med hjälp av mobiltelefonens kamerafunktion. Det insamlade materialet berör endast introduktionen av skrivuppgifterna.

4.2 Analysmetod

I följande avsnitt ges en beskrivning av de metoder som används vid analysen och observationsschemat (se bilaga A).

4.2.1 Medierande redskap

Medierande redskap är verktyg som läraren kan använda för att stötta eleverna i lärandeprocessen (Säljö 2000, Vygotskij 1978). I studien analyseras vilka medierande redskap lärarna använder i sina instruktioner. Det som analyserades var:

- Om instruktionerna förmedlades muntligt
- Om instruktionerna förmedlades skriftligt
- Om instruktionerna förmedlades med hjälp av bilder
- Om instruktionerna förmedlades på något annat sätt och i så fall hur
- Om instruktionerna anpassades individuellt för enskilda elever

Medierande redskap kan varieras så att de anpassas till elevers olika behov. I studien analyseras därför också om lärarna gör kollektiva eller individuella anpassningar i instruktionerna.

4.2.2 Språkhandlingar i instruktioner

Uppmaningar, påståenden och frågor är språkhandlingar som förekommer i instruktioner och blir därför en del av lärarens undervisning. Instruktioner kan också innehålla information. Information innebär att ”meddela (ngn) kunskaper i (ngt)” eller ”meddela (ngn) undervisning i (ngt)” (SAOB 2009:1327). Läraren kan baka in information i instruktioner för att eleverna ska utveckla den kunskap som behövs för att utföra uppgiften. Läraren kan även förtydliga instruktioner genom att belysa och förklara något med exempel.

Undervisningsmaterialet samlades in för att undersöka hur instruktionerna utformades och vilka språkhandlingar läraren använde i sina skriftliga och muntliga instruktioner. Analysen utgick från Hultmans (2003) beskrivningar av språkhandlingar. Det som analyserades i materialet var:

- Vilka språkhandlingar innehöll de skriftliga och muntliga instruktionerna (uppmaningar, påståenden, frågor)?

Hultman (2003:279) kategoriserar språkhandlingar i tre grupper: *uppmaningar*, *påståenden* och *frågor*. Språkhandlingar kan vara antingen direkta eller indirekta, och det är sammanhanget som avgör hur en sats ska tolkas. Den direkta språkhandlingen

uppmaning syftar till att den tilltalade ska göra något (Hultman 2003:281), men uppmaningar kan upplevas som framfusiga och tvära och lindas därför ofta in i påståenden, och blir på så vis en indirekt språkhandling. Ett exempel på en sådan uppmaning är ”Alla lyssnar på mig nu”, vilket egentligen betyder ”Lyssna på mig!”.

Påståenden används för att uttrycka känslor och ge sakupplysningar (Hultman 2003:280), men kan också innehålla indirekta språkhandlingar. Exempelvis kan påståendet ”Det är kallt här inne” dölja en uppmaning om att någon ska stänga ett fönster.

Frågor utmärks av att den som frågar är intresserad av att ta reda på något (2003:280). Frågor kan också innehålla uppmaningar, till exempel: ”Kan ni slå upp boken på sidan 7?”. Det betyder egentligen: ”Slå upp boken på sidan 7” och är ett exempel på en indirekt språkhandling (jfr Hultman 2003:279). Hultman skiljer på två slags frågor: sökande frågor och ja- och nej-frågor. Sökande frågor kännetecknas av att de innehåller ett frågeord i inledningen, till exempel: ”vem, vilka, vad, hur, när och varför” (2003:280f). Ja- och nej-frågor är frågor som man kan svara ja eller nej på, till exempel ”Förstår du vad som ska finnas med i inledningen?”.

4.3 Etiska aspekter

Den här studien har tagit hänsyn till Vetenskapsrådets forskningsetiska principer (Vetenskapsrådet 2012). Principerna innefattar fyra grundkrav för hur forskning ska bedrivas för att skydda deltagande individer. De fyra grundkraven är informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet (Vetenskapsrådet 2012). Kortfattat innebär kraven att deltagare i forskning har rätt att informeras om forskningens syfte och rätt att när som helst avbryta sitt deltagande. Deltagarna har rätt att få vara anonyma och personuppgifterna ska vara sekretessbelagda och endast utnyttjas för forskningsändamål (Vetenskapsrådet 2012). I studien har kraven följts genom att ett samtyckesbrev skickats ut till deltagande lärare där information om studiens syfte gavs (bilaga B). I samtyckesbrevet informerades lärarna också om sina rättigheter vid deltagandet. Deltagande lärare har avidentifierats i texten, och ljudinspelningarna från observationerna har transkriberats för forskningssyfte och sedan raderats. Observationerna görs endast ur ett lärarperspektiv och eventuella inlägg från eleverna har utelämnats.

4.4 Metod- och materialkritik

En befogad kritik är att observationerna och analyserna kan ha påverkats av våra personliga intryck och upplevelser. Denscombe (2009:274) menar att det i alla studier är oundvikligt att forskarnas tolkningar har en inverkan på resultatet. För att öka studiens tillförlitlighet skapades kategorier, vilka utgjorde ramar för insamling och analys. En materialkritik som kan framföras mot studien är att vi inte specificerade vilken typ av skrivuppgift lärarna skulle göra. Lärarna valde att göra två olika typer av skrivuppgifter (berättande text och faktatext), men vi väljer att se detta som en styrka i undersökningen eftersom det gjorde att vi fick en bredare bild av hur instruktioner för skrivande kan användas i olika undervisningsförlopp. Det insamlade materialet innehöll ursprungligen också ett intervjumaterial som vi valde att exkludera i studien eftersom det inte tillförde något till de aspekter vi undersökte.

5 Resultat

I det här kapitlet presenteras studiens resultat. Inledningsvis redovisas analysen av lärare A:s instruktioner, följt av lärare B:s instruktioner. Därefter görs en jämförelse mellan de två.

5.1 Lärare A:s instruktion

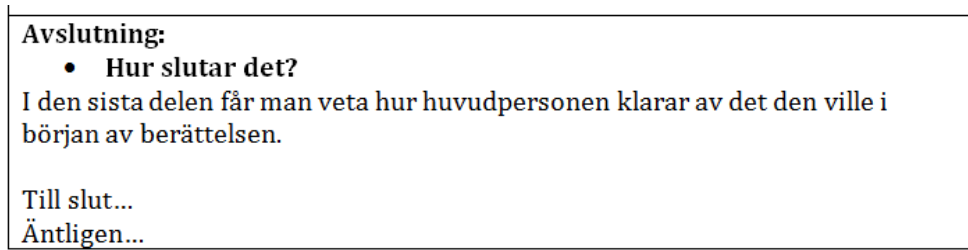
Lektionen behandlade berättande texters avslutning. Här redovisas vilka medierande redskap som läraren använde och vilka språkhandlingar som instruktionen innehöll.

5.1.1 Medierande redskap

Det observerade lektionstillfället handlar om att eleverna ska skriva en berättande text med fokus på avslutningen. Innehållet i lektionen kopplas till kunskapskravet: ”De berättande texter eleven skriver har tydlig inledning, handling och avslutning” (Skolverket 2011a:227).

Instruktionen i undervisningsförloppet medieras till största delen muntligt. I stort sett alla delar i instruktionen ges muntligt och eleverna involveras genom dialog. Vid ett tillfälle använder också läraren skriftliga instruktioner under introduktionen genom att visa vad en avslutning i en text ska innehålla. Läraren visar en modell (se figur 1) som beskriver hur berättande texter byggs upp samtidigt som hon förklarar modellen muntligt.

Modellen (se bilaga C för fullständig uppgiftsbeskrivning) visas på tavlan med hjälp av en dokumentkamera. Tavlan och dokumentkameran utgör därmed två medierande redskap i instruktionen. Genom dokumentkameran visar läraren också texten som klassen ska skriva en ny avslutning till.



Figur 1. Lärare A:s instruktion som visades genom en dokumentkamera

Observationen visar att läraren inte gjorde några anpassningar i den kollektiva genomgången men att individuella instruktioner gavs enskilt till de elever som behövde det. Läraren beskrev i sin instruktion att eleverna skulle skriva sitt avslut till berättelsen på vanligt papper, men gjorde individuella anpassningar genom att gå fram till två av eleverna och tillåta dem att skriva på dator eftersom de tycker att det är svårt att skriva för hand. Det här gjordes genom en muntlig uppmaning: ”Ni två som brukar vilja skriva på dator gör det”.

5.1.2 Språkhandlingar

Målet med lektionen klargjordes tidigt för eleverna genom att läraren inledde instruktionen med att säga: ”Idag ska vi träna på hur man avslutar sina berättande texter”. Läraren använder sig då av språkhandlingen påstående i muntlig form. Läraren fortsätter kontinuerligt under introduktionen att upprepa syfte och mål med lektionen.

Instruktionen (Figur 1) innehåller en sökande fråga: *Hur slutar det?* Instruktionen innehåller information om vad som ska finnas med i en avslutning: *I den sista delen får man veta hur huvudpersonen klarar av det den ville i början av berättelsen.* Det finns också två exempel på hur eleverna kan börja sin avslutning: *Till slut...* eller *Äntligen...* Dessa exempel tolkar vi som indirekta språkhandlingar som innebär uppmaningar hur man kan eller ska skriva.

Läraren håller i instruktionen och har det största talutrymmet i klassrummet och använder ofta språkhandlingen fråga. Under instruktionen ger läraren också eleverna talutrymme genom att ställa sökande frågor till eleverna för att kontrollera om de förstår, till exempel genom: ”Varför tycker ni inte att det här är en bra avslutning?”.

Frågorna ställdes muntligt. Läraren drar paralleller till tidigare lektioner för att repetera kunskaper, och hen sammanfattar de svar eleverna ger och bygger vidare på dem i instruktionen. Det här gör hen genom ytterligare ett exempel på en sökande fråga genom att koppla tillbaka till tidigare undervisning om texters struktur: ”Vad är det som ska finnas med i en inledning?”. Utifrån elevernas svar formar läraren instruktionen om avslutningen, som i följande exempel: ”Precis! Och har berättelsen två huvudpersoner så måste vi ju veta hur de går för dem i avslutningen”. Den här instruktionen utgörs av språkhandlingen påstående. Läraren diskuterar avslutningen tillsammans med eleverna: ”Inledningen är ju redan färdig så den behöver ni inte skriva”. Här ger läraren information, men då information inte utgörs av en formell språkhandling tolkas det som information i påståendeform. Instruktionen avslutas med en muntlig uppmaning: ”Ni fortsätter från *men hon var inte snäll* och fixar tillsammans med kompiserna avslutet så det blir bra”.

Läraren informerar kontinuerligt under sin instruktion, vilket är språkhandlingen påstående. Det kan till exempel vara hur en berättande text ska vara uppbyggd och vad olika begrepp innebär. Ett exempel på en information som läraren ger är bland annat om vad en bra avslutning ska innehålla: ”Ett bra avslut hänger ihop med resten av berättelsen så att det blir en bra röd tråd”. Läraren använder den direkta språkhandlingen påstående för att göra sin instruktion tydligare. Vid ett tillfälle använder läraren ett påstående för att exemplifiera hur klassen tidigare arbetat med struktur i berättelser: ”Det är som när jag visade er hopprepet med två ändar som var en början och ett slut, så knöt vi ihop de när vi fick ihop berättelsen till en röd tråd”.

Under instruktionen använde läraren också olika typer av *frågor*. Vid några tillfällen använde läraren sig av sökande frågor, till exempel: ”Vad tycker ni om avslutningen?” och ibland av ja- och nej-frågor, till exempel: ”Tycker ni det här avslutet lät bra?”. Läraren använde sig inte av några frågor som fungerade som uppmaningar. Vid tillfällen när läraren blev avbruten under instruktionen användes indirekta språkhandlingar, bland annat uppmaningar som utformades som påståenden, till exempel: ”Nu får jag vänta för att det händer massa saker”, vilket vi tolkar som en uppmaning att eleverna ska hålla sig lugna. Flertalet gånger använder sig läraren av påståenden för att markera att eleverna behöver öva sitt skrivande, till exempel påstår läraren: ”En del av er har svårt att få till en bra avslutning” eller ”Många barn missar avslutet”.

5.1.3 Sammanfattning av lärare A:s instruktioner

Tabell 1 nedan visar de medierande redskap som Lärare A använder i instruktionerna och vilka språkhandlingar de innehåller.

Tabell 1 – Sammanställning av lärare A:s instruktioner

Medierande redskap	Språkhandlingar		
	påstående	fråga	uppmaning
muntligt	X	X	X
skriftligt	X	X	X
piktoralt (bilder)			
annat	X	X	X

Läraren använder olika former av medierande redskap och ger sina instruktioner muntligt, skriftligt och med hjälp av en dokumentkamera och tavla. Dokumentkamera och tavla ingår i kategorin ”annat” i tabell 1 ovan. Resultatet visar att samtliga språkhandlingar används i både de muntliga och skriftliga instruktionerna. Även vid användningen av de medierande redskapen dokumentkamera och tavla används samtliga språkhandlingar eftersom redskapen visar de skriftliga instruktionerna. Vid instruktionen gjorde läraren inga kollektiva anpassningar utan hen gjorde istället individuella anpassningar utanför den gemensamma instruktionen.

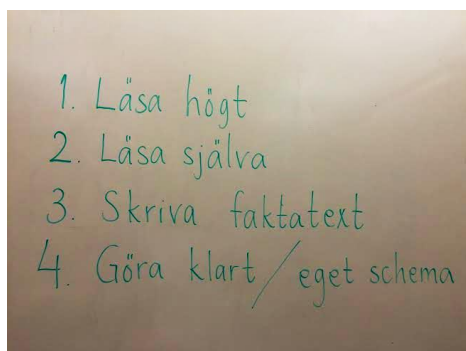
5.2 Lärare B:s instruktion

Lektionen behandlade faktatexters struktur. Lektionen behandlar faktatexters struktur. Här redovisas vilka medierande redskap som läraren använde och vilka språkhandlingar som instruktionen innehöll.

5.2.1 Medierande redskap

Det observerade lektionstillfället handlar om att eleverna ska skriva en faktatext om fiskarten silveryxan. Lektionens innehåll kopplas till kunskapskravet att faktatexten ”innehåller grundläggande ämnesspecifika ord och begrepp som används så att innehållet klart framgår” (Skolverket 2011a:227). Läraren är den som håller i instruktionen och har det största talutrymmet i klassrummet.

Läraren presenterar samtliga instruktioner både muntligt och skriftligt. Tavlan utgör ett medierande redskap där instruktionen inleds med att läraren numrerar enligt följande:



Figur 2. Lärare B:s skriftliga instruktion på tavlan

För varje siffra läraren skriver förklaras muntligt vad eleverna ska göra. Läraren läser sedan högt ur en faktabok, vilket utgör ytterligare ett medierande redskap. Därefter repeterar läraren muntligt instruktionerna på tavlan. Instruktionerna avslutas med att läraren muntligt går igenom de skriftliga instruktioner som eleverna därefter ska få ut på papper. Pappret fungerar därmed också som ett medierande redskap. I de skriftliga instruktionerna som delades ut gavs en beskrivning av vad som ska finnas med i elevernas faktatexter, exempelvis hela meningar och stödord. Pappret innehåller även en bild på det djur eleverna ska skriva om. Bilden utgör ytterligare ett medierande verktyg.

Observationen visar att läraren inte gjorde några explicita anpassningar i den kollektiva genomgången men att individuella instruktioner gavs till de elever som hade behov av det. Läraren beskrev i sin instruktion att eleverna efter att de hade läst faktatexten skulle lägga ifrån sig den för att inte kunna titta på den när de sedan skulle skriva sin egen text utifrån stödorden. Läraren lät sedan två av eleverna behålla faktatexten bredvid sig för att underlätta för dem att få ihop en text.

5.2.2 Språkhandlingar

Under instruktionen ger läraren eleverna talutrymme genom att ställa frågor om vad olika ord betyder och låter eleverna ställa frågor om det är något de tycker är otydligt eller inte förstår i instruktionen. Detta görs genom både sökande frågor och ja- och nejfrågor. Läraren presenterar inte mål och kunskapskrav med uppgiften för eleverna under lektionen. Läraren informerar i påståendeform med syftet att ge eleverna kunskap om olika ords betydelse, till exempel: "Knasig betyder att något är lite annorlunda eller konstigt". Observationen visar att läraren för att konkretisera information exemplifierar, till exempel: "I Hitta Nemo så bor sådana här fiskar i mörkret där Marvin och Doris simmar när de har simmat vilse i", vilket innebär att språkhandlingen påstående används

här. I instruktionen användes olika typer av frågor. Sökande frågor användes för att ta reda på om eleverna har kunskap om olika begrepp, till exempel: ”Vad betyder fjäll?”. Ja- och nej-frågor användes för att bjuda in eleverna till en dialog, till exempel: ”Känner ni igen den här boken?”. Uppmaningar utformade som frågor förekom inte.

Läraren använder också en indirekt språkhandling när hen vid ett tillfälle uppmanar en elev att lyssna och sitta still genom påståendet: ”Du får vänta tills jag har pratat klart”. Läraren använder sig av påståenden för att referera till elevernas tidigare kunskaper, ett exempel är när läraren säger: ”Det här har vi gjort så många gånger så att det kan ni nu”. Instruktionen som visades på tavlan presenterades i en numrerad punktlista i kronologisk ordning. Den här instruktionen innehöll skriftliga instruktioner för vad eleverna skulle göra under lektionen. Även om inte instruktionerna här uttrycks med den direkta språkhandlingen uppmaning, det vill säga står i imperativform, kan de tolkas som uppmaningar eftersom frasen ”Du/ni ska ...[läsa, skriva, göra klart]” är underförstådd.

Lärarens skriftliga instruktion som delades ut till varje elev var utformad på följande vis:

Silveryxan

Beskriv Silveryxan med hela meningar så noga du kan. Använd alla stödorden i rutan.

hav
silverglänsande
yxa
ögon
mun
huvud
lysorgan
småfiskar



Figur 3. Lärare B:s skriftliga instruktion som delades ut till varje elev

Den skriftliga instruktionen som delades ut innehåller två uppmaningar om hur eleverna ska skriva faktatexten om silveryxan: *Beskriv Silveryxan med hela meningar så noga du kan* och *Använd alla stödorden i rutan*. Den skriftliga instruktionen innehåller information i form av stödord som skulle vara med i elevernas texter: *hav, silverglänsande, yxa, ögon, mun, huvud, lysorgan* och *fiskar*. Även stödorden kan

kopplas till språkhandlingen uppmaning eftersom det är en form av information som lärare vill ge eleverna. Den här instruktionen innehöll även en bild på silveryxan.

5.2.3 Sammanfattning av lärare B:s instruktioner

Tabell 2 nedan visar de medierande redskap som Lärare B använder i instruktionerna och vilka språkhandlingar de innehåller.

Tabell 2 – sammanställning av lärare B:s instruktioner

Medierande redskap	Språkhandlingar		
	påstående	fråga	uppmaning
muntligt	x	x	
skriftligt			x
piktoral (bilder)	x		
annat			x

De medierande redskap som läraren använder sig av är muntligt, skriftligt, bild, faktabok, tavla och papper. Faktabok, tavla och papper ingår i kategorin ”annat” i tabell 2 ovan. Resultatet visar att läraren använder språkhandlingarna påstående och frågor i sina muntliga instruktioner. I de skriftliga instruktionerna används uppmaningar. Syftet med bilden på fisken är att informera eleverna om fiskens utseende och tolkas därför som information i påståendeform. Även faktaboken används för att ge eleverna information och tolkas därför på samma vis. På tavlan ges instruktioner i kronologisk ordning och dessa tolkar vi som indirekta uppmaningar. Pappret med de skriftliga instruktionerna som delades ut till eleverna innehöll uppmaningar. Vid instruktionen gjorde läraren inga kollektiva anpassningar utan hen gjorde istället individuella anpassningar utanför den gemensamma instruktionen.

5.3 Jämförelse

I följande avsnitt görs en jämförelse av vilka medierande redskap och språkhandlingar de två lärarna använder i sina instruktioner.

5.3.1 Medierande redskap

Båda lärarna använder muntliga och skriftliga instruktioner, dock med en skillnad i omfattning. Lärare A:s instruktioner är främst muntliga och kompletteras av en skriftlig mall för att förtydligas. Den skriftliga mallen visar vad en berättande texts olika delar ska innehålla, och visades genom dokumentkamera och projektor. Lärare B utgår istället från skriftliga instruktioner och kompletterar dem med muntliga för att förtydliga instruktionen. De skriftliga instruktionerna användes på två sätt. Det första skedde

inledningsvis vid introduktionen av uppgiftsbeskrivningen via en numrerad punktlista på tavlan som visade lektionsupplägget. Johansson & Sandell Ring (2012) menar att metodbeskrivningar bör ske i kronologisk ordning. Skriftliga instruktioner användes även som en uppgiftsbeskrivning där ett specifikt innehåll för vad som skulle finnas med i faktatexten presenterades. Det senare delades ut till varje elev.

I jämförelsen framkommer att lärare B använder fler medierande redskap än lärare A. Syftet med användningen av de medierande redskapen skiljer sig också åt. Lärare B använder en faktabok och en bild för att ge eleverna information om faktatexters struktur. Hen använder också tavla och papper med skriftliga instruktioner för att beskriva lektionens innehåll och tillvägagångsätt för att lösa uppgiften. Lärare A använder dokumentkamera och tavla för att visa hur en avslutning i en berättelse kan se ut. Både lärare A och B använder medierande redskap för att komplettera de muntliga instruktioner som ges, men också för att tillföra eleverna ny information.

Vid analysen av anpassningar i lärarnas instruktioner framkommer att ingen av lärarna gör anpassningar i den kollektiva genomgången. Båda lärarna gör dock individuella anpassningar för att underlätta för enskilda elever att klara uppgiften. Dessa anpassningar görs efter den kollektiva instruktionen.

5.3.2 Språkhandlingar

Resultatet av språkhandlingsanalysen visar att lärarna främst använder sig av uppmaningar för att instruera eleverna. Uppmaningarna kan lindas in i påståenden för att låta mindre framfusiga och tvära (Hultman 2003), vilket observerades vid båda instruktionerna. Citatet från lärare A: ”Nu får jag vänta för att det händer massa saker” är ett påstående om att läraren står och väntar för att det händer mycket i klassrummet, men det som egentligen avses är en uppmaning att eleverna ska vara tysta och lyssna. I lärare B:s citat: ”Du får vänta tills jag har pratat klart!” ges ett exempel på en uppmaning som lindas in i ett påstående, eftersom läraren ber en elev att vara tyst medan instruktionen ges.

Vid instruktionerna använde sig båda lärarna av påståenden för att ge eleverna upplysningar. I exemplet på citat: ”En del av er har svårt att få till en bra avslutning” (lärare A) finns ett underliggande påstående att eleverna behöver öva på att skriva bra avslut i sina berättelser. I uttalandet ”Det här har vi gjort så många gånger så att de kan ni nu” upplyser lärare B eleverna om att det som läraren instruerar om har förklarats så många gånger att de borde kunna det nu eller en uppmaning att de behöver öva mer.

Båda lärarna ger information under instruktionerna för att eleverna ska utveckla kunskaper om berättande texter och faktatexter. De ger också exempel för att konkretisera innehållet i instruktionerna. Vid observationerna framkom också att lärarna ställde sökande frågor samt ja- och nej-frågor. Hultman (2003) menar att frågor utmärks av att den som frågar vill få reda på något och att frågor kan utformas på olika sätt beroende på syftet.

Vid jämförelsen mellan lärarnas instruktioner framkommer skillnader i användningen av mängden språkhandlingar. Trots att lärare A använder sig av få skriftliga instruktioner används samtliga språkhandlingar skriftligt, muntligt och i övriga medierande redskap. Lärare B:s instruktioner utgörs av fler medierande redskap än lärare A:s men innefattar färre språkhandlingar. Lärare B har fler skriftliga instruktioner än lärare A men inkluderar inte språkhandlingens frågor i dem. I de muntliga instruktionerna utelämnas språkhandlingens uppmaningar.

6 Diskussion

Studiens syfte var att undersöka hur två lärare använder olika redskap när de introducerar en skrivuppgift och vilka språkhandlingar instruktionerna innehåller. I analysen framkommer ett mönster som visar att lärarna inte ger instruktioner som en enskild del i undervisningsförloppet utan att de kombinerar dem med olika undervisningsmoment. Baserat på de observationer vi gjort dras slutsatsen att när lärare ger elever i den här åldern instruktioner behöver instruktionerna förklaras och kombineras med information och konkreta exempel för att eleverna ska förstå innebörden. Det här visar sig i analysen genom att båda lärarna använder sig av flera olika medierande redskap för att bygga en stödstruktur för elevgruppen. De medierande redskapen möjliggör även att instruktionerna får en strukturerad karaktär som ger eleverna hjälp och vägledning, vilket kan jämföras med det som i det sociokulturella perspektivet kallas för *scaffolding* (Bruner 1986). Resultatet visar att det i lärarnas instruktioner inte gjordes några kollektiva anpassningar utan att lärarna i efterhand kompletterade med individuella instruktioner. Lärarna gör alltså anpassningar för enskilda elevers behov i undervisningen, men det sker inte specifikt i instruktionerna. Utifrån sociokulturell teori ställer vi oss frågan om det är möjligt att ge individuella anpassningar i den kollektiva genomgången eller om det snarare blir socialt utpekande. Det är möjligt att lärarna väljer att ge individuella anpassningar enskilt för att undvika att markera vilka elever som är i svårigheter.

Båda lektionerna som observerades bygger på att lärarna introducerar en skrivuppgift, men skrivuppgifterna utgörs av olika texttyper: berättande text och faktatext. Gemensamt för lektionerna är att de utgår från kunskapskrav i läroplanen vilket stämmer överens med Skolverkets allmänna råd om att läraren ska erbjuda strukturerad undervisning som bygger på läroplanen (Skolverket 2011b:18). Resultatet visar att båda lärarna ger instruktioner både skriftligt och muntligt och med andra medierande redskap för att på så sätt ge samtliga elever möjlighet att förstå och kunna följa instruktionerna. Att lärare B kontinuerligt kombinerar muntliga och skriftliga instruktioner är positivt både för elevernas lärande och för att effektivisera undervisningen. Genom den skriftliga instruktionen som eleverna får ger läraren eleverna en ständigt närvarande hjälp i arbetet. Lärare A använder sig frekvent av enbart muntliga instruktioner. Utifrån det läroplansmål som finns att eleverna ska kunna ”ta enkla muntliga instruktioner” (Skolverket 2011a:228) är det positivt att eleverna vid vissa tillfällen ges möjlighet att endast träna på att förstå muntliga instruktioner. Dock menar Snow & Juel (2007) att en undervisning som passar alla elever ska vara individanpassad och rätt utformad, och en fråga som kan ställas är om det är missgynnande för eleverna om skriftliga instruktioner exkluderas, eftersom vissa elever troligen stöttas av den strukturen.

Vygotskij (1978) menar att människor utvecklas genom mediering. I undervisningen fungerar instruktioner som en form av mediering där olika material, som till exempel bilder, kan användas som verktyg för kunskapsutveckling. Johansson & Sandell Ring (2012) menar att instruktioner kan förenklas och förtydligas med hjälp av bilder, punktlister och rubriker. Resultatet av observationerna visar att lärare B förtydligar sina instruktioner med hjälp av en bild samt av en punktlista på tavlan. Lärarnas sätt att arbeta med instruktioner kan påverkas av de olika texttyperna lektionerna behandlar. Elevernas förkunskaper om texters struktur kan vara avgörande för hur lärarna väljer att utforma sina instruktioner. En annan aspekt att ta hänsyn till när det gäller lärarnas sätt att arbeta med instruktioner är lärarnas individuella undervisningsstilar. Varje lärare arbetar med tiden fram en fungerande struktur som påverkar val av arbetsmetoder och instruktioner.

Forskning visar att det är av stor betydelse att läraren synliggör och klargör uppgiftens syfte tidigt i instruktionen (Higgins, Baumfield & Hall 2007; Johansson & Sandell Ring 2012; Pitler & Stone 2012). Lärare A inleder instruktionen med att informera om målet med uppgiften för att tydliggöra vad som förväntas av eleverna. I

lärare B:s instruktioner framkommer inte syfte och mål, vilket Pitler & Stone (2012:8) menar är vanligt och riskerar att leda till att eleverna inte förstår syftet med uppgiften. Kvalitativ god undervisning innebär att eleverna får veta vad som förväntas av dem (Håkansson & Sundberg 2012). Med stöd i Higgins, Baumfield & Hall (2007), Skolverket (2011b), Pitler & Stone (2012) och Johansson & Sandell Ring (2012) konstaterar vi att lärare A på ett tydligt och givande sätt framhåller lektionens syfte och mål för eleverna. Det här gör att eleverna vet vad som förväntas av dem och vilka kunskaper de ska utveckla.

Det sociokulturella perspektivet bygger på att lärande sker i sociala sammanhang och i samspel mellan människor (Vygotskij 1978; Bruner 1986; Säljö 2000). Analysen av observationerna visar att trots att lärarna tar det största talutrymmet utgörs inte instruktionerna av envägskommunikation. I samband med instruktionerna ställer båda lärarna frågor till eleverna för att synliggöra deras åsikter och kunskaper om innehållet. Genom att involvera eleverna i instruktionerna skapas möjligheter för lärande. Scherp & Scherp (2007b) framhåller vikten av att bygga upp förtroendefulla relationer mellan lärare och elever för att skapa en undervisning som bidrar till utveckling och lärande. Genom att lärarna tillåter att eleverna släpps in i instruktionen kan en förtroendefull relation byggas upp. Den kollektiva instruktionen kompletteras med en individuell anpassning som ytterligare kan stärka relationen.

Studiens resultat visar även att relationen mellan lärare och elev kan påverkas av vilka språkhandlingar läraren väljer att använda. Lärare B använder inga uppmaningar i sina muntliga instruktioner och undviker att skriva uppmaningar i imperativform. Det här kan, i enlighet med Hultman (2003), tolkas som en rädsla för att framstå som auktoritär i elevernas ögon.

I den här studien synliggörs att läroplansmål förmedlas och möjliggörs via instruktioner i lärarnas undervisning. Det sociokulturella perspektivets teori om att lärande sker i sociala sammanhang synliggörs genom att instruktioner ges i undervisning där lärare och elever deltar i ett socialt samspel. Instruktioner i undervisningen utgör verktyg för lärande, och läraren kan genom att kombinera olika redskap nå fram till eleverna, vilket kan jämföras med det som inom det sociokulturella perspektivet kallas för mediering (Vygotskij 1978; Säljö 2000).

Lärarens roll är enligt Hattie (2009) den viktigaste faktorn för elevernas utveckling. Slutsatsen blir därför att det är viktigt att tänka på vilka språkhandlingar man som lärare använder i sina instruktioner och vilka medierande redskap som bäst bär

fram det man vill åstadkomma i sin undervisning, eftersom det blir avgörande för elevernas möjlighet att förstå och genomföra uppgiften.

6.1 Fortsatt forskning

En intressant studie skulle vara att inkludera elevperspektivet vid undersökningen av lärarens instruktioner. Genom att samla in elevtexter och intervjua elever skulle det bli möjligt att undersöka om elever uppfattar instruktioner så som läraren har tänkt. Ytterligare en tänkbar studie skulle vara att undersöka om lärarna i praktiken konstruerar och ger instruktioner på samma sätt som de talar och reflekterar om instruktioner i teorin.

Referenser

- Bergh Nestlog, Ewa (2012). *Var är meningen?: elevtexter och undervisningspraktiker*. Diss. Växjö: Linnéuniversitetet.
- Bransford, John m.fl. (2006). Learning theories and education: toward a decade of synergy. I: Patricia A. Alexander & Philip H. Winne (red.) (2006). *Handbook of educational psychology*. Mahwah, N.J.: Erlbaum.
- Bruner, Jerome (1986). *Actual minds, possible words*. Cambridge, Massachusetts and London, England: Harvard University Press.
- Denscombe, Martyn (2009). *Forskningshandboken: för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Lund: Studentlitteratur.
- Gibbons, Pauline (2013). *Stärk språket, stärk lärandet: språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt för och med andraspråkselever i klassrummet*. Stockholm: Hallgren & Fallgren.
- Granström, Kjell (2007). Ledarskap i klassrummet. I: Granström, Kjell (red.) (2007). *Forskning om lärarens arbete i klassrummet*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling. Forskning i fokus, nr. 33. S. 13–32.
- Hattie, J.A.C. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Hultman, Tor. G. (2003). *Svenska akademiens språklära*. Stockholm: Svenska akademien.
- Higgins, Steve, Baumfield, Viv & Hall, Elaine (2007). *Learning skills and the development of learning capabilities*. London: Research Evidence in Education Library. EPPI-centre, Institute of Education, University of London.
- Hwang, Philip & Nilsson, Björn (2011). *Utvecklingspsykologi*. Stockholm: Natur och kultur.
- Håkansson, Jan & Sundberg, Daniel (2012). *Utmärkt undervisning: framgångsfaktorer i svensk och internationell belysning*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Johansson, Britt & Sandell Ring, Anniqa (2012). *Låt språket bära: genrepedagogik i praktiken*. Stockholm: Hallgren & Fallgren.
- Lindqvist, Gunilla (red.) (1999). *Vygotskij och skolan: texter ur Lev Vygotskijs Pedagogisk psykologi kommenterade som historia och aktualitet*. Del 4: Lärandet. Lund: Studentlitteratur.
- Pitler, Howard & Stone, B.J. (2012). *A Handbook for Classroom Instruction That Works [Elektronisk resurs]*. ASCD. Hämtad 20160518.
- SAOB (2009). *Svensk ordbok A-L utgiven av Svenska Akademien*. SNILLE OCH SMAK. Stockholm: Norstedt.
- Scherp, Hans-Åke & Scherp, Gun-Britt (2002). *Elevens lärmiljö. Lärares undervisning och elevens lärande. Arbetsrapport*. December 2002. Karlstads universitet, Institutionen för utbildningsvetenskap.
- Scherp, Hans-Åke & Scherp Gun-Britt (2007a). *Lärande och skolutveckling. Ledarskap för demokrati och meningsskapande*. Karlstad University Studies 2007:3.
- Scherp, Hans-Åke, & Scherp, Gun-Britt (2007b). *Lärande och skolutveckling. Ledarskap för demokrati och meningsskapande*. Karlstads universitet. Karlstad University Studies 2007:3.
- Skolverket (2011a). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Skolverket.

- Skolverket (2011b). *Planering och genomförande av undervisningen – för grundskolan, grundsärskolan, specialskolan och sameskolan*. Skolverkets allmänna råd. Stockholm.
- Snow, C.E. & Juel, C (2007). Teaching children to read: What do we know about how to do it? In M. J. Snowling & C. Hulme (Eds.), *The science of reading: a handbook* (ill. ed., pp. 501–520). Malden, Ma: Blackwell publishing.
- Säljö, Roger (2000). *Lärande i praktiken – ett sociokulturellt perspektiv*. Norstedts akademiska förlag. Stockholm.
- Trost, Jan (2005). *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur.
- Vetenskapsrådet (2012). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Elanders Gotab.
- Vygotskij, Lev Semenovič (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge, Mass.: Harvard U.P.

Bilagor

Bilaga A Observationsschema

Nedan presenteras studiens observationsschema. Observationsschemat har i bilagan komprimerats.

Ämne/innehåll

Kunskapskrav/mål

Medierande redskap – kryssa det som används vid instruktionen

Muntligt	Skriftligt	Bilder	Annat

Kommentarer:

Språkhandlingar - kryssa det som används vid instruktionen

Informerar	Frågar	Uppmanar

Kommentarer:

Bilaga B Samtyckesbrev

Nedan presenteras det samtyckesbrev som skickades ut till deltagande lärare.

Till intresserade lärare

Att instruera skrivande

Hej!

Vi heter Åsa Hellborg och Emmelie Ödlund och går vår sista termin på grundlärarutbildningen vid Linnéuniversitetet i Kalmar. Vi arbetar just nu med vårt avslutande examensarbete i ämnet svenska. Vårt syfte är att undersöka hur lärare i årskurs 3 arbetar med instruktioner vid introduktion av en skrivuppgift i svenskundervisningen. Vi skulle gärna vilja ta del av dina erfarenheter och kunskaper!

Deltagandet består av ett observationstillfälle och en tillhörande intervju. Vid observationstillfället ska du introducera en skrivuppgift i ämnet svenska (vilken typ av skrivuppgift har ingen betydelse så länge det är inom ämnet svenska). Vi vill också gärna samla in det material som du använder vid det undervisningstillfälle som observeras.

Intervjun beräknas ta cirka 15 – 20 minuter. Vid samtycke kommer den att spelas in och transkriberas för att användas i forskningssyfte. I vårt arbete tar vi hänsyn till de forskningsetiska principerna, vilket innebär att ditt deltagande är frivilligt och att du när som helst kan avbryta det. Du kommer också att vara anonym i redovisningen av studiens resultat.

Om du har frågor och funderingar eller vill veta mer är du välkommen att kontakta oss. Tack för din kommande medverkan!

Med vänlig hälsning

Åsa Hellborg
ah222uh@student.lnu.se

Emmelie Ödlund
eo222fr@student.lnu.se

Handledare: Annelie Johansson,
Institutionen för svenska språket, Linnéuniversitetet
e-post: Annelie.e.Johansson@lnu.se
telefon: 0470–70 84 33

Jag har tagit del av informationen och vill gärna medverka i en intervju och delge material i samband med observation av ett undervisningstillfälle.

Namn: _____

Ort & datum: _____

Bilaga C Lärare A:s skriftliga instruktion

Nedan presenteras lärare A:s skriftliga instruktion. Det är endast den inringade delen som analyserats eftersom att det var den delen av mallen som läraren instruerade under observationstillfället.

Inledning:

- **Vem handlar berättelsen om och vad vill huvudpersonen?**

Hur ser huvudpersonen ut?

Hur känner sig huvudpersonen?

Berätta något om miljön.

Vad ska huvudpersonen försöka klara av?

Problem:

- **Vilket problem uppstår?**

I andra delen av berättelsen händer det något som gör att det blir spännande och ibland lite svårt för huvudpersonen eller någon annan i berättelsen.

Du kan börja så här:

En dag när...

Plötsligt...

Då...

Senare...

Lösningen:

- **Hur löser sig problemet?**

Sedan måste huvudpersonen ta sig ur knipan eller få hjälpa att ta sig vidare.

Som tur var...

Då kom... och...

Dagen efter...

Avslutning:

- **Hur slutar det?**

I den sista delen får man veta hur huvudpersonen klarar av det den ville i början av berättelsen.

Till slut...

Äntligen...