Skrivdiskurser i svensklärares feedback på elevtexter

Mika Sundelin

Student

Vt 2023

Examensarbete, 30 hp

Ämneslärarprogrammet, 300 hp

Abstract

The aim of this study is to examine how beliefs about writing are expressed in Swedish teachers' feedback on student writing. Drawing upon Roz Ivanič's framework of discourses of writing and learning to write, this study highlights discourses of writing appearing in Swedish teachers' written feedback on student texts in upper secondary school. Furthermore, the study aims to examine to what extent the different discourses appear. Written feedback provided by two Swedish teachers was analyzed and categorized using Ivanič' framework. The results show that a skills- creativity- process- genre- and social practices discourse could all be identified in the feedback, with the skills- process- and genre discourse appearing most prominently. A discourse for thinking and learning as well as a socio-political discourse were both absent in the analyzed material. The conclusions drawn point to the importance of teachers' awareness of how their practices can affect their ability to provide a comprehensive teaching of writing.

Nyckelord: svenskämnet, skrivundervisning, Roz Ivanič

Innehållsförteckning

1 Inledning 5

1.1 Syfte och frågeställningar 6

2 Bakgrund 7

2.1 Det sociokulturella perspektivet 7

2.2 Feedback 8

2.3 Skrivdiskurser 9

2.3.1 Diskursteori 9
2.3.2 Ramverk för skrivdiskurser 10

3 Tidigare forskning 13

3.1 Feedback i skrivundervisning 13

3.2 Diskurser i skrivundervisning 15

4 Metod och material 19

4.1 Metod 19

4.1.1 Kvalitativ textanalys 19

4.2 Material 21

4.3 Etiska överväganden 21

5 Resultat 22

5.1 Skrivdiskurser i lärarnas feedback 22

5.1.1 Lärare A 22
5.1.2 Lärare B 30

5.2 Omfattning av skrivdiskurser i lärarnas feedback 33

6 Diskussion och didaktiska impikationer 36

6.1 Metod- och materialdiskussion 36

6.2 Skrivdiskurser i lärarnas feedback 36

6.2.1 Feedbackens kontext och form 37
6.2.2 Diskursen för att tänka och lära och den sociopolitiska diskursen 38
6.2.3 Textens språkliga lager 39

6.3 Didaktiska implikationer 40

Referenslista 43

Bilagor

Bilaga 1. Informationsbrev till lärare

Bilaga 2. Informationsbrev till elever

Bilaga 3. Samtyckesblankett

1 Inledning

Den svenska gymnasieskolans mål är bland annat att förbereda eleverna för högskolestudier och arbetsliv samt att stödja eleverna i utvecklingen vad gäller språk och kommunikation (Skolverket 2011). I svenskämnet (Skolverket 2022a) ska detta bland annat verkställas genom att ge eleverna möjlighet att utveckla förmågor i skriftlig kommunikation som behövs för vidare studier och arbete. Skrivundervisningen i svenskämnet ska också på ett mer generellt plan utveckla elevernas skriftliga kommunikationsförmågor, stimulera lust för skrivandet samt bidra till elevernas tillit till den egna språkförmågan. Ett språknormativt perspektiv formuleras i ämnesplanen för svenska i det att undervisningen ska bidra till att eleverna utvecklar kunskaper om språkriktighet i text och förmåga att skapa texter väl anpassade till sitt sammanhang. Utöver detta ska skrivundervisningen också innehålla tillfällen där eleverna får bearbeta sina texter med grund i andras råd, det vill säga olika former av feedback, respons och återkoppling. Feedback kan organiseras på olika sätt, till exempel genom kamratrespons där eleverna läser och kommenterar varandras texter eller direkt digital feedback från rättstavningsprogram, men den typ av feedback som kanske ligger närmast till hands är lärares skriftliga kommentarer på elevtexter.

Skrivundervisningens mångsidighet som syftar till att göra allt från att stötta elevernas tilltro till den egna skrivförmågan till att utveckla språkriktighet i text och förmåga att anpassa sitt skrivande väcker frågor om hur lärare väljer att utforma sin skrivundervisning. Lärare har å ena sidan en skyldighet att förhålla sig till styrdokumenten när de planerar, utför och bedömer undervisning och lärande. Å andra sidan är lärare individer med egna relationer till sitt ämne vilket följaktligen påverkar hur de utformar undervisningens alla delar och moment. En syn på språkämnet svenska där kärnan i skrivandet ligger i språkriktighet och välformulerade texter leder undervisningen åt ett håll, medan en syn på skrivande där kreativitet och innehåll ses som det centrala leder undervisningen i en annan riktning. Således bör lärares förhållningssätt till skrivande komma till uttryck i den feedback de ger på elevtexter.

Elevers skrivande har länge varit en återkommande debatt där både gymnasie- och universitetslärare har beskrivit ett kristillstånd vad gäller ungas skrivförmågor, framför allt vad gäller språkriktighet och förmåga att anpassa texter till syfte, sammanhang och mottagare (Malmström 2017). Förutom fokus på språkriktighet tillämpas också genrepedagogik där skrivundervisningen fokuserar på karaktäristiken för olika texttyper (Rose 2009, 155) i många klassrum. Dessutom har den ökande flerspråkigheten i svenska skolor väckt frågor om hur lärare bör lägga upp sin läs- och skrivundervisning för att bygga elevernas kunskapsrelaterade skolspråk (Skolverket 2012).

Förutom de egna uppfattningarna om sitt ämne och styrdokumenten påverkas svensklärare alltså av pedagogiska strömningar och samhällsförändringar. Med tanke på dessa påverkansfaktorer är det relevant att undersöka vilka olika synsätt

på skrivande som genomsyrar hur svensklärare tar sig an skrivundervisning och elevtexter, och om den feedback som elever får av sina lärare motsvarar ämnesplanens mångsidiga beskrivning av vad skrivundervisning ska innebära.

1.1 Syfte och frågeställningar

Syftet med studien är att få syn på hur uppfattningar om skrivande tar sig uttryck i svensklärares feedback på elevers skrivande. Utgångspunkten är att lärare har möjlighet att lägga fokus på olika aspekter inom skrivande och skrivundervisning och att detta säger något om lärarnas föreställningar och uppfattningar om skrivande. Med bakgrund av detta har två frågeställningar har formulerats:

Vilka skrivdiskurser syns i svensklärares skriftliga feedback på elevtexter i Svenska 1 på gymnasiet?

I vilken omfattning framträder de olika skrivdiskurserna?

2 Bakgrund

Detta kapitel innehåller de perspektiv, begrepp och teorier som studien utgår ifrån. Kapitlet inleds med en kort redogörelse av det sociokulturella perspektivet och dess relevans för studien i avsnitt 2.1. Vidare definieras feedbackbegreppet och dess olika former och nivåer i avsnitt 2.2. Avsnitt 2.3 Skrivdiskurser redogör för diskursteori och Faircloughs tredimensionella modell för kritisk diskursteori för att sedan avslutas med en presentation av Roz Ivaničs ramverk för skrivdiskurser.

2.1 Det sociokulturella perspektivet

Det sociokulturella perspektivet har kommit att bli en högst närvarande teori inom undervisning och lärande (Säljö 2020, 283) och utgör en teoretisk bakgrund till den här studien då dess perspektiv är kopplat till såväl feedback som diskursteori. Teorin har sin bakgrund i Lev Vygotskijs arbeten där han bland annat strävade efter att förstå barns utveckling genom att förena psykologi och lingvistik (Vygotskij 2001, 24). Vygotskij sätter språk, kommunikation och socialt samspel i förgrunden när det kommer till barns kognitiva och språkliga utveckling (Säljö 2020, 278f) i vilket de vuxna runt barnet har en central funktion (Vygotskij 2001, 254). En annan av Vygotskijs premisser är att utveckling och lärande är ett för människan naturligt tillstånd och kontinuerligt pågående processer (Säljö 2020, 281). Lärandet slutar inte när en viss kunskap eller färdighet har bemästrats utan innebär i stället att nya kunskaper ligger inom räckhåll. Utifrån denna tankegång formuleras principen om den proximala utvecklingszonen, vilket är det tillstånd där människan är mottaglig för fortsatt lärande och utveckling (Säljö 2020, 282). I en undervisningskontext är det i utvecklingszonen som läraren eller mer kunniga elever kan stötta och vägleda eleven för att fortsätta ta till sig nya kunskaper. Stödet för fortsatt lärande inom den proximala utvecklingszonen är inledningsvis omfattande för att successivt minska ju närmare målet eleven kommer. I lärarprofessionen innebär detta en kompetens i att känna av hur mycket stöd eleven behöver samt hur och när stödet ska minska. Viktigt är också att stödet inte är så pass omfattande att eleven blir passiv och fråntas utmaningen i att lösa ett problem.

Det sociokulturella perspektivet och principen om den proximala utvecklingszonen har en tydlig koppling till feedback. Lärares feedback utgörs av kommunikation och socialt samspel oavsett vilken form feedbacken har. För att elever ska ta till sig och använda feedbacken som ett redskap för fortsatt lärande bör den utifrån ett sociokulturellt perspektiv ske inom den proximala utvecklingszonen, där feedbacken ger tillräckligt med stöd för att eleven ska kunna förstå och använda den utan att läraren gör för mycket av arbetet åt eleven. Vad gäller diskursteori kan även det relateras till det sociokulturella perspektivet då språk och den sociala kontexten ses som centrala aspekter. Diskursteori beskrivs närmre i avsnitt 2.3.

2.2 Feedback

En definition på feedback är att förse någon med information om aspekter i dennes prestation eller förståelse av något (Hattie & Timperley 2007, 81). Feedbacken kan komma från en lärare, klasskamrat, förälder eller eleven själv, till exempel genom att jämföra sin lösning med ett facit. Feedback nämns ofta i samband med formativ bedömning, det vill säga bedömning för fortsatt lärande snarare än bedömning av elevers resultat och prestationer. Vikten av feedback lyfts fram i en av de fem nyckelstrategier som ingår i formativ bedömning, vilka är: klargöra lärandemål och framstegskriterier, skapa effektiva klassrumsaktiviteter som genererar belägg för elevernas förståelse, ge feedback som leder lärandet framåt, aktivera elever som läranderesurser för varandra samt aktivera elevers ägande av det egna lärandet (Black & Wiliam 2009, 8). Feedback inom fältet för formativ bedömning kan vara allt från lärares muntliga återkoppling på en helklassdiskussion till lärares evalueringar av elevsvar på direkta frågor som ställs i klassrummet (Black & Wiliam 2009, 11 & 16). Den typ av feedback som den här studien främst intresserar sig för är lärares skriftliga kommentarer på elevtexter. Förutom form av feedback och vem som tillhandahåller den kan feedback också ges vid olika tidpunkter i lärandeprocessen (Hattie & Timperley 2007, 98). Det finns alltså en stor variation vad gäller form av feedback och vem som tillhandahåller den. Forskning har också visat på variation av feedbackens effekter på lärande, både vad gäller förekomst av effekt och huruvida effekten är positiv eller negativ (Hattie & Timperley 2007, 84ff).

Förutom feedbackens form kan feedback variera gällande fokus, det vill säga vilken aspekt i prestationen eller förståelsen som behandlas. Hattie & Timperley (2007, 90ff) formulerar en feedbackmodell med fyra olika nivåer som beskriver feedbackens fokus: uppgiftsnivå, processnivå, självregleringsnivå och individnivå. Feedback på uppgiftsnivå fokuserar på den produkt eller uppgift som eleven har utfört, och kan exempelvis innehålla instruktioner om hur uppgiften kan förbättras genom att lägga till eller ta bort ett visst innehåll. Att fokusera på uppgiften genom att ge feedback som korrigerar elevers feltolkningar av information eller fakta kan vara effektfullt, men för mycket detaljerad feedback på uppgiftsnivå kan förhindra att eleven tar sig vidare i uppgiften och lärandet. Man har också sett att effekten av feedback på uppgiftsnivå ökar när den kombineras med andra feedbacknivåer (ibid, 102).

Feedback på processnivå kan ligga nära feedback på uppgiftsnivå då den kan rikta in sig på mer ytliga processer som att ta till sig och använda kunskaper, men kan också innebära en djupare förståelse av processer (Hattie & Timperley 2007, 93). Dessa är till exempel kognitiva processer och processer för att se samband mellan olika uppgifter och överföra kunskaper till ett annat sammanhang. Feedback på processnivå fokuserar ofta på strategier för att hitta och rätta till egna fel samt evaluera och hitta nya tillvägagångssätt. I relation till feedback på uppgiftsnivå förefaller feedback på processnivå ha större möjligheter att fördjupa lärandet.

Feedback på självregleringsnivå fokuserar på elevens strategier för att engagera sig och komma vidare med en uppgift och syftar till att bidra till elevernas autonomi, självdisciplin och förmåga att styra det egna arbetet för att nå lärandemålen (Hattie & Timperley 2007, 93f). Elevers tillgång till självreglerande strategier för lärande spelar en viktig roll för effektiveten i deras lärande och utveckling, och feedback som fokuserar på detta kan följaktligen ha positiva effekter då det kan leda till ökad ansträngning, engagemang och att elever själva söker och tillvaratar feedback (ibid, 102). Feedback på självregleringsnivå ger inte färdiga lösningar eller svar utan formuleras på ett sätt som kräver att eleven själv måste ta till strategier för att förbättra eller lösa en uppgift (ibid, 96).

Ett feedbackfokus som inte har särskilt stor positiv effekt är feedback på individnivå (Hattie & Timperley 2007, 96). Det är en typ av feedback som ofta saknar relevant information om uppgifter, lösningar och processer utan i stället vänder sig till eleven som individ. Personlig feedback som däremot också innehåller kopplingar till hur eleven har arbetat eller presterat kan ha större positiv påverkan på lärandet, men man har sett att eleverna ibland har svårt att skilja de två typerna åt. Samtidigt är beröm något som eleverna uppskattar, men framför allt om det rör ansträngning eller prestationer snarare än förmågor och beteenden (ibid, 97). En amerikansk studie som har undersökt lärares och elevers digitala skriftliga feedback i form av ett diskussionsforum visar på en hög andel feedback som innehåller beröm på individnivå. Forskarna menar att det här var positivt för att skapa engagemang och bygga elevernas självförtroende i skrivandet (Boling & Beatty 2010, 59f).

2.3 Skrivdiskurser

2.3.1 Diskursteori

Diskursbegreppet definieras och förstås på olika sätt inom olika teorier och vetenskapliga discipliner (Fairclough 1992, 3). En definition för diskursbegreppet är ”ett bestämt sätt att tala om och förstå världen” (Forsberg 2021, 72), vilket ingår i Norman Faircloughs teori för kritisk diskursanalys där diskursbegreppet innebär ett ställningstagande om att språkanvändande är en form av social praktik (Fairclough 1992, 62). Mer konkret definieras diskursbegreppet som ”way of signifying experience from a particular perspective” (Fairclough 2010, 96). Utgångspunkten för kritisk diskursanalys är att kombinera teorier om makt och sociala relationer med text- och språkanalys och tar avstamp från sociolingvistiken med ansatsen att ytterligare belysa den komplexa relationen mellan språk och makt (Fairclough 2001, 1). Därmed rör sig kritisk diskursanalys i tre dimensioner: text, diskurspraktik och social praktik där en diskurshändelse existerar inom samtliga tre dimensioner (Fairclough 1992, 3f). Med text avses såväl skriftliga som muntliga yttranden, men kan också breddas ytterligare till att innefatta multimodala texter (ibid, 4). I textdimensionen görs en analys av textens vokabulär, grammatik, textbindning och struktur (ibid, 75). Dimensionen för

diskurspraktiker innebär att man analyserar processer för produktion, distribution, tolkning och konsumtion av text samt interaktionen mellan exempelvis en skribent och läsare (ibid, 78). Utgångspunkten är att diskurser och sociala praktiker påverkar och påverkas av hur dessa processer ser ut och ter sig. En viktig faktor inom dimensionen för diskurspraktiker är kontexten då den ofta har betydelse för tolkningen av en text (ibid, 82f). Dimensionen för social praktik knyter an till sociala teorier om makt och sociala relationer och rör alla samhälleliga områden: ekonomi, politik, kultur och ideologi (ibid, 66).

Kritisk diskursanalys innebär en föreställning om att diskurser skapar och reproducerar sociala ideologier och praktiker, men också att maktförhållanden och sociala relationer formar och förändrar diskurspraktiker (Fairclough 1992, 35f). Diskurser representerar, organiserar och konstruerar normer, konventioner, institutioner och relationer i världen (ibid, 64). Utifrån detta syftar kritisk diskursanalys till att blottlägga maktförhållanden och bidra till samhällsförändring (Winther Jørgensen & Philips 2000, 69). Förändring i diskurser och sociala praktiker aktualiseras i två centrala begrepp: intertextualitet och interdiskursivitet (Fairclough 2010, 94f). Med interdiskursivitet menas en naturlig mångfald av diskurser och genrer i en text (ibid, 96) och intertextualitet handlar om diskurser i en kedja av texter (Winther Jørgensen & Phillips 200, 132f). Att titta på vilka diskurser som framträder inom och mellan texter och relationer mellan diskurser är ett sätt att få syn på social förändring.

2.3.2 Ramverk för skrivdiskurser

Den här studien utgår från Roz Ivanič ramverk för olika typer av skrivdiskurser, vilket definieras som olika uppfattningar, föreställningar och sätt att prata och tänka om skrivande och skrivutveckling (2004, 225). Ivanič menar att ramverket bland annat kan användas för att identifiera diskurser i specifika inslag i skrivundervisning, bedömning av skrivande eller policy och styrdokument (2004, 226). På så sätt kan man få syn på underliggande föreställningar och uppfattningar om skrivande som påverkar hur lärare bedömer och undervisar i skrivande.

De skrivdiskurser som Ivanič identifierar är färdighetsdiskursen, kreativitetsdiskursen, processdiskursen, genrediskursen, diskursen för sociala praktiker och den sociopolitiska diskursen (2004, 225). Senare har det tillkommit en diskurs: diskursen för att tänka och lära. Förutom att namnge dessa skrivdiskurser visar också ramverket hur de kan relateras till olika angreppssätt för skrivundervisning- och bedömning. De sätt lärare tänker och pratar om skrivande och skrivutveckling tar sig alltså uttryck i hur de agerar när de skriver, undervisar och bedömer skrivande. Ramverket för skrivdiskurser illustrerar också vilka lager av språk som de olika diskurserna rör sig i, vilka är texten, kognitiva processer, situationskontext samt sociokulturell och politisk kontext. Dessa fyra lager av språk har formulerats utifrån Faircloughs tre dimensioner för kritisk diskursanalys vilka är text, diskurspraktik och social praktik (se avsnitt 2.3.1.).

Den första skrivdiskursen är färdighetsdiskursen som rör texten, språkets innersta lager (Ivanič 2004, 225). Färdighetsdiskursen implicerar en uppfattning där man ser skrivande som kunskaper om språkliga mönster och regler som tillämpas i textproduktion. Färdighetsdiskursen innebär följaktligen en uppfattning om att skrivutveckling är att lära sig konstruera välformulerade ord och meningar samt mönster för att skapa samband inom och mellan stycken. Skrivundervisning utifrån färdighetsdiskursen fokuserar på explicit undervisning om skrivmässiga färdigheter, så som stavning, meningsbyggnad och skiljetecken och resulterar ofta i att skrivundervisning blir vitt skild från läsundervisning. I undervisningen tar sig färdighetsdiskursen uttryck i form av regler och mönster med tydliga rätt och fel, vilket också syns i lärares omdömen av elevtexter.

Kreativitetsdiskursen innebär en föreställning om att skrivande är produkten av skribentens kreativitet, och sätter meningsskapande, innehåll och stil som det centrala (Ivanič 2004, 229). De språkliga lager som kreativitetsdiskursen aktiverar är därmed både text och kognitiva processer; text vad gäller innehåll och stil och kognitiva processer vad gäller skribentens engagemang och strävan efter att skapa mening. Ivanič menar att lärare som intar en hållning utifrån kreativitetsdiskursen ofta har ett skönlitterärt intresse, vilket innebär att skrivundervisningen kan sammankopplas med läsning i svenskämnet (2004, 229). Skrivutveckling sker dels genom att eleverna inspireras av det lästa, dels genom att själva skriva mycket och ofta om ämnen som engagerar. Skrivundervisningen är ofta inte explicit utan betonar skrivande för skrivandet skull och värderar elevernas egna erfarenheter och uttryck, vilket på ett mer implicit sätt antas förbättra elevernas skrivande. Lärares omdömen av elevtexter behandlar ofta textens berättelse, innehåll och grad av kreativitet i språk och stil.

Diskursen för att tänka och lära rör kognitiva processer och situationskontext (Sturk 2022, 22). Inom diskursen för att tänka och lära finns föreställningen om att skrivande är ett medel för att reda ut sina tankar och lära sig i skolans alla ämnen. Undervisning utifrån diskursen för att tänka och lära går ut på att skrivande inkorporeras i ämnesundervisning och bedömning sker utifrån ämnesplaner. Skrivandet ser därmed olika ut beroende på inom vilket ämne det sker och skiljer sig också från de övriga diskurserna då den innebär ett fokus på skrivandet som en resurs för lärande och tänkande snarare än skrivandet i sig (Sturk & Lindgren 2019, 516).

Processdiskursen inriktar sig på kognitiva processer och situationskontext och innebär ett intresse för skrivprocessen snarare än den färdiga produkten (Ivanič 2004, 231). Synen på skrivande innebär att skrivande utgörs av kognitiva och praktiska processer för planering, utförande och revidering av text. Skrivundervisning utifrån processdiskursen innebär explicit undervisning om idé- och problemformulering, planering av skrivande, sammanställande av text, att ge och ta emot feedback samt textrevidering, det vill säga praktiska processer för skrivande. De kognitiva processerna i skrivandet undervisas därmed på ett mer

implicit sätt, som en effekt av den explicita skrivundervisningen i praktiska skrivprocesser.

En femte skrivdiskurs i Ivaničs ramverk är genrediskursen som rör texten och situationskontexten (2004, 225). Inom genrediskursen ser man skrivande som olika texttyper relaterade till den sociala kontexten. Man intresserar sig för hur språk och text skiljer sig beroende på kontext och tillskriver olika texttyper olika språkliga drag. Bra texter utmärks av att de är väl anpassade till kontexten. Följaktligen sker skrivutveckling genom att lära sig hur olika texttyper är utformade beroende på syfte och kontext. I skrivundervisning tar sig genrediskursen uttryck i undervisning om specifika genrer som ses som särskilt viktiga, vilka ofta är relaterade till akademiskt skrivande och ett byråkratiskt språk. Undervisningen är explicit om texttypers språkliga drag och elevers skrivande innebär ofta konstruktion av texter snarare än skapande eftersom skrivandet ofta utgår från icke autentiska modeller av texttypen.

I diskursen för sociala praktiker är situationskontexten det centrala (Ivanič 2004, 225). Diskursen innebär föreställningar om att skrivande är meningsskapande kommunikation i en social kontext och inkluderar multimodalitet samt makt- och värderingsfrågor relaterade till skrivande. Utifrån diskursen för sociala praktiker sker skrivutveckling när skribenten skriver i autentiska kontexter med genuina syften och mål. För att skribenten ska utvecklas i sitt skrivande är relevans och meningsfullhet centralt, och att skribenten ska kunna identifiera sig med den sociala praktiken i vilken skrivandet äger rum. I skrivundervisning kan diskursen för sociala praktiker ta sig uttryck i skrivuppgifter med tydligt formulerade kontexter där skribenten har ett konkret mål eller syfte med sitt skrivande och som knyter an till skrivande utanför skolans kontext. Ett exempel på en sådan uppgift är att låta elever skriva jobbansökningar, vilket innebär explicit undervisning om skriftlig, målmedveten kommunikation. Inom diskursen för sociala praktiker bedöms skrivande utifrån hur effektivt en text uppfyller sociala mål och syften.

Den sociopolitiska diskursen rör sig i den sociokulturella och politiska kontexten och innebär en syn där skrivande konstruerar och konstrueras av sociala faktorer och maktrelationer (Ivanič 2004, 225). Inflytelserika sociala grupper styr vad som anses som bra skrivande och den enskilda skribenten påverkas av den sociopolitiska kontextens inflytande på normer för skrivande. Samtidigt har skribenter möjlighet att utmana dessa normer och bidra till samhällsförändring. Skrivutveckling är följaktligen att utveckla en kritisk förståelse för olika typer av skrivande och genrer i ljuset av historiska och politiska faktorer, samt att själv inta en position utifrån detta. I skrivundervisning yttrar sig den sociopolitiska diskursen genom undervisning av kritisk literacitet där man studerar hur språket kan ge uttryck för maktrelationer, världsuppfattningar och identiteter samt relationen mellan läsare och skribent.

3 Tidigare forskning

I kapitlet presenteras den forskning som varit relevant inför utformningen av studien. Avsnitt 3.1 redogör för studier av feedback i skrivundervisning och avsnitt 3.2 presenterar forskning som har studerat diskurser i skrivundervisning.

3.1 Feedback i skrivundervisning

Ett antal studier har undersökt feedback med hjälp av Hattie och Timperleys klassificering av de olika feedbacknivåerna: uppgiftsnivå, processnivå, självregleringsnivå och individnivå (Christensen 2015; Finch 2021). Christensen har studerat spontan och planerad feedback mellan såväl elev-elev som lärare-elev på två högstadieskolor i Danmark. I Finchs studie undersöks skriftlig feedback i secondary English i en australiensk kontext. Studierna undersöker feedback på elevtexter och använder Hattie och Timperleys feedbacknivåer som analysverktyg för att undersöka vad som karaktäriserar feedbacken och vilken feedbacknivå som är mest förekommande, men Christensen utvecklar självregleringsnivån till det hon kallar læringsforvaltning (2015, 299). Detta görs för att inkludera feedback som rör den danska akademiska kontexten bortom den konkreta skrivuppgiften eller det specifika lärandemålet i fråga. Såväl Christensen (2015, 300) som Finch (2021, 50) har i sina resultat en hög andel feedback på uppgiftsnivå, men resultaten visar också att feedbacken rör sig mellan flera olika nivåer.

Feedback som behandlar fler nivåer än uppgiftsnivån kopplas i studierna till formativ bedömning. Enligt Hattie och Timperleys modell för feedback är uppgiftsnivån effektiv på så sätt att den kan förbättra resultatet på en specifik uppgift, men att den ofta inte bidrar till kunskap eller utveckling som kan användas i en annan kontext eller uppgift. Feedback på processnivå har däremot bättre möjligheter till fördjupat lärande oberoende av kontext och uppgift (Hattie & Timperley 2007, 91). Christensen lyfter det faktum att de studerade skolorna har en uttalad strävan efter att bedriva formativ bedömning, och menar att læringsforvaltningsfeedback och feedback på processnivå kan ses som uttryck av detta (2915, 309). En liknande slutsats görs i Finch studie där man kan se en skillnad i feedbacknivåer beroende på årskurs. Det framkommer att när bedömningen är summativ och ligger till grund för urval till vidare studier, tenderar feedbacken att framför allt ligga på uppgiftsnivå (Finch 2021, 52). Bedömning som i stället har ett mer formativt syfte innebär mer utrymme för feedbacken att inbegripa process- och självregleringsnivå. Detta syntes i studien då en lärare i studien som undervisade elever som hade fyra år kvar tills de skulle söka vidare gav mer feedback på process- och självregleringsnivå medan läraren som undervisade elever som läste sista året innan de skulle söka till universitet framför allt gav feedback på uppgiftsnivå. Feedbacken som de yngre eleverna fick innehöll fler frågor och uppmaningar till eleverna att själva hitta lösningar eller alternativa formuleringar snarare än konkreta förslag på ändringar (Finch 2021, 53).

Feedback som en del i formativ bedömning har också studerats utifrån feedbackens kvalitet (Parr & Timperley 2010) och förmåga att aktivera elever till att bli aktiva aktörer i sitt lärande (Mutoni Griffiths, Murdock-Perriera & Lynn-Eberhardt 2022). Ett mått för kvalitet på feedback formulerades utifrån fem dimensioner, som bland annat undersökte huruvida feedbacken tydliggjorde hur eleven hade presterat i relation till lärandemålen och huruvida feedbacken innehöll anvisningar på hur eleven skulle gå vidare för att förbättra sin text, men också feedbackens mångsidighet (Parr & Timperley 2010, 75ff). Det man tittade på vad gällde feedbackens mångsidighet var om den adresserade en bredd av textaspekter, det vill säga såväl stavning och grammatik som innehåll, struktur, stil och anpassning till syfte och mottagare (ibid, 76 & 82). Ett annat mått på feedbackkvalitet är huruvida den aktiverar elever till att bli aktiva aktörer i sitt eget lärande, vilket benämns som *agentic feedback*. Agentic feedback kan definieras som ”feedback that provides students with informative opportunities to independently revise their writing” (Mutoni Griffiths, Murdock-Perriera & Lynn-Eberhardt 2022, 3) och anses gynna såväl lärande som elevernas trivsel i skolan, dels då den bidrar till elevers självständighet, dels genom att feedbacken kommunicerar att läraren har höga förväntningar och stark tilltro till elevens utveckling och förmågor (ibid, 4). Kännetecknande för agentic feedback är att läraren ställer frågor till eleven om texten, skriver informationstäta kommentarer, uppmärksammar eleven på fel utan att korrigera dem och intresserar sig för elevens tankar och idéer (ibid, 11).

Parr & Timperley analyserade lärares feedback vid två tillfällen, där lärarna fortbildades inom feedback mellan de två tillfällena och visar att kvaliteten på feedbacken ökade efter att lärarna hade genomgått fortbildningen. Utöver det kan studien också visa på ett samband mellan högkvalitativ feedback och elevers förbättrade skrivförmåga (ibid, 78). Agentic feedback visade sig förkomma när lärarna kommenterade såväl form som innehåll i elevtexterna men i högre grad vad gällde form, framför allt texternas stavning och grammatik (Mutoni Griffiths, Murdock-Perriera & Lynn-Eberhardt 2022, 25). De enskilda lärarna visade också på stor variation där de både tillhandahöll agentic feedback och feedback som inte uppmuntrar elever till att bli aktiva aktörer i sitt eget lärande. Man har också sett att feedback i form av kommentarer direkt i texten framför allt rör språkliga aspekter som grammatik, stavning och ordval medan längre sammanfattande kommentarer adresserar det lärarna håller som det mest centrala för elevers fortsatta skrivutveckling, vilket ses som kännetecknande för formativ bedömning (Fossum 2021, 109). Christensen menar dock att feedback på elevtexter som endast ges i slutskedet av skrivandet kan antas ha mindre positiv effekt utifrån syftet med formativ bedömning än om den ges tidigare i skrivprocessen (Christensen 2015, 300), trots att det kan finnas en strävan efter att tillhandahålla feedback som en del av formativ bedömning.

Feedbackforskning har också intresserat sig för lärares och elevers uppfattningar och erfarenheter av feedback. Vad gäller elevers inställningar och föreställningar

om agentic feedback upplever eleverna det som meningsfullt, att det uppmuntrar dem att bli mer självständiga och att det sänder signaler om att läraren har hög tilltro till deras förmågor (Mutoni Griffiths, Murdock-Perriera & Lynn-Eberhardt 2022, 42). Annan forskning har visat att elever generellt upplever feedback som meningsfullt, men att det också finns en variation på vad elever önskar att feedbacken ska innehålla; beröm, kritik och/eller konkreta förslag på ändringar (Fossum 2021, 95f). Fossums intervjuer med lärare visar att de strävar efter att adressera olika aspekter inom skrivande, som innehåll, struktur, genreanpassning och språk (ibid, 52f) och att feedbacken individanpassas, framför allt vad gäller form, fokus och mängd. Exempelvis berättar lärarna att de undviker att ge för mycket feedback till lågpresterande elever då de kan tappa hoppet om feedbacken är för omfattande (ibid, 48). Något annat gemensamt för de intervjuade lärarna är att de upplever tidsbrist som ett hinder för att tillhandahålla tillräckligt med skriftlig feedback på elevtexter (ibid, 49). Lärarna framhåller också att feedback som ges under skrivprocessen är att föredra, men att det ofta är svårt att få till på grund av tidsbrist och att eleverna i stället får feedback på sina slutprodukter (ibid, 51).

3.2 Diskurser i skrivundervisning

Flera studier har undersökt vad som prioriteras och vilka skrivdiskurser som tar plats i skrivundervisning genom att identifiera rådande diskurser (Blikstad-Balas 2018; Behizadeh 2021; Forsberg 2021; Sturk 2022). I en nordisk kontext finns Forsbergs studie om tidig skrivundervisning i förskola, förskoleklass och grundskolans årskurs 1–3, Blikstad-Balas analys av undervisning i norska i åttondeklasser på ett flertal norska skolor och Sturks studie av skrivundervisning i olika ämnen i mellan- och högstadiet i Sverige. Behizadeh undersöker lärares föreställningar och uppfattningar om skrivande på en mellanstadieskola i USA.

Många använder Ivaničs ramverk för skrivdiskurser som huvudsakligt analysverktyg och teman i analysen, men i Forsbergs studie framträder åtta skrivdiskurser: självaktnings-, färdig-, färdighets-, förebilds-, kreativitets-, delaktighets-, medvetenhets-, samt mognad- och progressionsdiskursen (Forsberg 2021). Flera av Forsbergs identifierade diskurser relaterar till Ivaničs ramverk. Självaktningsdiskursen har likheter med Ivaničs sociopolitiska diskurs och färdigdiskursen kan kopplas till processdiskursen (Forsberg 2021, 192). Forsbergs färdighetsdiskurs är mer omfattande än Ivaničs färdighetsdiskurs då den också innefattar explicit skrivundervisning utifrån elevernas texter och implicerar skrivnormer genom uppmaningar och omskrivningar. Vad gäller förebildsdiskursen kan den relateras till Ivaničs genrediskurs men omfattar också, utöver genrer, andra typer av texter som förebilder. Medvetenhetsdiskursen som studien identifierar har likheter med Ivaničs diskurs för sociala praktiker då den betonar kommunikation, syfte och mottagare.

En skrivdiskurs som däremot kan ses som utmärkande för Forsbergs studie är mognads- och progressionsdiskursen som bland annat framträder i att elevernas mognad och ålder ses som centrala utgångspunkter när lärarna planerar och bedömer skrivundervisning (Forsberg 2021, 179). Ett exempel på detta är att ju yngre barnen är desto mer knyter skrivandet an till elevernas förkunskaper. Samtidigt konstateras en motsättning då skrivaktiviteterna måste ligga på en tillräckligt utmanande nivå för att generera lärande och utveckling (ibid, 180).

Studierna visar att en variation av skrivdiskurser i undervisning är vanligt förekommande och att diskurserna ofta framträder i kombination med varandra, men att de kan vara mer eller mindre dominanta. I Sturks delstudie med lärarenkäter uttrycktes processdiskursen mest frekvent, både som enskilt dominerande diskurs och i kombination med andra (2022, 58). Den andra delstudien identifierade samtliga av Ivaničs skrivdiskurser i facebookgrupper för lärare men att färdighets- och genrediskursen var särskilt framträdande (Sturk 2022, 59). I den tredje delstudien som analyserade undervisning i skolans alla ämnen i mellanstadiet dominerade färdighetsdiskursen, diskursen för sociala praktiker och diskursen för att tänka och lära. Vad gäller svenskämnet var däremot färdighetsdiskursen särskilt dominerande (Sturk 2022, 60f). Även i Behizadehs undersökning syns en variation av diskurser där färdighetsdiskursen framträder mest frekvent (2021, 38). Genrediskursen är däremot den mest förekommande diskursen i Blikstad-Balas studie där den också ofta uttrycks i kombination med processdiskursen, men alltid som överordnad diskurs (2018, 54). Det poängteras dock att studiens avgränsning där endast instruktioner till skrivuppgifter utgör objektet för analys innebär att övriga diskurser troligtvis uttrycks i andra delar av undervisningen (Blikstad-Balas 2018, 55).

Studierna visar att färdighetsdiskursen tar sig uttryck i bedömning, feedback, instruktioner till uppgifter och läromedel genom att fokusera på grammatik, stavning, styckesindelning, textbindning och skrivregler. Lärare som uttrycker en färdighetsdiskurs använder formuleringar som signalerar rätt och fel (Forsberg 2021, 165), markerar språkliga felaktigheter i elevtexter (Sturk 2022, 62) och skapar tillfällen där eleverna får träna på specifika språkliga färdigheter (Behizadeh 2021, 39).

Kreativitetsdiskursen framträder i studierna i skrivuppgifter, lärares eget material och feedback där skrivlust, kreativitet och frihet i skrivandet står i fokus. Skrivuppgifterna var ofta korta aktiviteter där eleverna skulle använda sin fantasi i sitt skrivande, dock ofta inom ramar som lärarna angivit (Blikstad-Balas 2018, 52; Behizadeh 2021, 39; Forsberg 2022, 174; Sturk 2022, 72). Kreativitetsdiskursen kunde också yttras genom aktiviteter som utgår från elevernas intressen, även om det inte är fantasifulla berättelser (Forsberg 2022, 175).

Sturk (2022) använder Ivaničs uppdaterade skrivdiskurser där också diskursen för att tänka och lära ingår. I undervisning framträder diskursen för att tänka och lära

bland annat genom att elever skriver lärloggar, skoldagböcker, utvärderingar och anteckningar utan fokus på språklig utformning (Sturk 2022, 69f). Diskursen för att tänka och lära framträder också i uppgifter och aktiviteter med syftet att träna på läsförståelse, hörförståelse och lässtrategier (Sturk 2022, 69).

I studierna framträder processdiskursen i aktiviteter, instruktioner, feedback samt läromedel och material i undervisningen. Lärare som bedriver undervisning utifrån processdiskursen ger tid och möjlighet för planering och revidering av texter (Blikstad-Balas 2018, 52; Sturk 2022, 64), genomför kamratrespons (Behizadeh 2021, 39) 2022, 64), ger feedback på elevtexter (Sturk 2022, 64) och undervisar om skrivprocesser (Behizadeh 2021, 39).

Studierna visar att genrediskursen och förebildsdiskursen tar sig uttryck i undervisning i bedömning, material och läromedel, aktiviteter i klassrummet och feedback med fokus på genrer och texttyper. Aktiviteter som uttrycker genrediskursen kunde vara föreläsningar om genrer (Behizadeh 2021, 39) och diskussioner om genretypiska drag och kriterier (Blikstad-Balas 2018, 53; Behizadeh 2021, 39). Lärare som uttrycker genrediskursen benämner genrer och ger feedback som fokuserar på typiska drag för texttypen (Sturk 2022, 65). Vad gäller material i undervisningen framträder genrediskursen i modell- och exempeltexter samt checklistor och mallar för specifika texttyper (Forsberg 2022, 171; Sturk 2022, 66ff).

Diskursen för sociala praktiker och medvetenhetsdiskursen identifieras i aktiviteter och uppgifter som fokuserar på syfte, mottagare och kontext. Lärare som bedriver undervisning utifrån dessa diskurser skapar uppgifter med explicita mottagare och syften (Forsberg 2022, 183; Sturk 2022, 73) och publicerar elevers arbeten på sociala medier och digitala plattformar (Sturk 2022, 73).

Gemensamt för många studier av diskurser i skrivundervisning är en låg förekomst av diskursen för sociala praktiker och den sociopolitiska diskursen (Blikstad-Balas 2018; Behizadeh 2021; Forsberg 2021; Sturk 2022). Blikstad-Balas lyfter det faktum att själva skolkontexten kan fungera förhindrande för diskursen för sociala praktiker. Diskursen för sociala praktiker innebär en syn där skrivandet ska ha ett tydligt syfte i olika sociala kontexter, men inom skolans ramar kan det vara svårt att komma ifrån att det ofta är läraren som utgör mottagare och bedömare trots att skrivuppgiften kanske har ett formulerat syfte som sträcker sig utanför skolkontexten (Blikstad-Balas 2018, 55f). Vad gäller den sociopolitiska diskursen framträdde den inte heller i något av tillfällena för skrivuppgiftsinstruktioner. När ett syfte för skrivuppgifterna kommuniceras ligger de ofta inom skolans kontext snarare än den övergripande sociopolitiska kontexten. Blikstad-Balas menar att skrivande i skolan sällan ger eleverna möjlighet att skriva texter med reella möjligheter till social och politisk påverkan (2018, 56). Avsaknad av den sociopolitiska diskursen påvisas också i Behizadehs studie (2021). Trots att vissa texter som användes i undervisningen kunde tolkas som sociopolitiska då de behandlade ämnen relaterade till makt och politik uttryckte inte undervisningen i

sig en sociopolitisk diskurs (Behizadeh 2021, 39f). I stället användes texterna på ett sätt som framför allt kunde kopplas till genrediskursen (ibid, 40).

4 Metod och material

Följande kapitel ger en bakgrund till och presenterar studiens metod och material. Avsnitt 4.1 redogör för och motiverar kvalitativ textanalys som studiens metod samt dess kvantitativa inslag. Studiens material samt tillvägagångssätt för insamling av material beskrivs i avsnitt 4.2. Kapitlet avslutas med en redogörelse för hur studien har hanterat etiska aspekter i 4.3 Etiska överväganden.

4.1 Metod

Metoden för studien är en kvalitativ textanalys med kvantitativa inslag. Ivaničs ramverk för skrivdiskurser fungerar som ett analysverktyg då det är ett sätt att få syn på lärares föreställningar och uppfattningar om skrivande och skrivundervisning. Kritisk diskursanalys blir därmed en teori som studien lutar sig mot snarare än den faktiska metoden eftersom studien inte har möjlighet att beskriva eller identifiera diskurser eller diskursordning i en vidare social praktik på ett sätt som blottlägger samhälleliga maktrelationer. Däremot fungerar Ivaničs ramverk väl för att identifiera vilka föreställningar och uppfattningar om skrivande som lärarnas feedback implicerar, och kan därför utgöra kategorier för tolkningen i textanalysen.

4.1.1 Kvalitativ textanalys

Kvalitativ textanalys går ut på att ställa frågor om ”vad, vilka, hur, och vilka sorts idéer som är rådande i en viss kontext” (Esaisson et al. 2017, 212) där idéerna i den här studien är lärarnas föreställningar och uppfattningar om skrivande, och kontexten utgörs av lärares skriftliga feedback på elevtexter. En textanalys kan ha ett systematiserande eller kritiskt granskande tillvägagångssätt, där det senare relateras till kritisk diskursanalys (Esaisasson et al. 2017, 214f). Som tidigare nämnts innebär studiens avgränsning att den inte syftar till att blottlägga normerande diskurser i en vidare social praktik utan i stället identifiera hur svensklärares föreställningar och uppfattningar om skrivande tar sig uttryck i feedback. Textanalysen är därmed systematisk då den söker lyfta fram dessa föreställningar ur materialet på ett tematiskt sätt (ibid, 213). Relaterat till detta kan kvalitativa textanalyser göras i tre olika dimensioner (Widén 2019, 195ff). I den första dimensionen görs en analys i syfte att få syn på uppfattningar hos en textförfattare, redaktör eller upphovsman till en text, till skillnad från den andra dimensionen där själva texten är det huvudsakliga objektet för analysen. Den tredje dimensionen syftar till att analysera textens innebörd i relation till det omgivande samhället och dess sociala och politiska maktstrukturer. Textanalysen i den här studien görs följaktligen i den första dimensionen då det är lärarnas uppfattningar och föreställningar om skrivande som är i fokus.

Till skillnad från kvalitativ textanalys där teman och kategorier formuleras efter läsning och segmentering av texten fanns alltså Ivaničs skrivdiskurser formulerade redan innan materialet har blivit läst och tolkat. Arbetsgången var därmed att varje

elevtext med feedback först lästes igenom i sin helhet innan analysarbetet började, detta i syfte att få en övergripande känsla för materialet (Esaisson 2017, 229). I analysprocessen fungerade Ivaničs ramverk för skrivdiskurser som det centrala verktyget för att plocka ut meningsbärande enheter. Detta gjordes på ett systematiskt sätt där varje feedbackkommentar i en elevtext i taget analyserades med hjälp av Ivaničs ramverk. Beroende på feedbackkommentarernas längd och innehåll gjordes ibland segmenteringar av kommentarerna.

Ivaničs skrivdiskuser användes alltså som det huvudsakliga analysredskapet men med förbehåll för att skrivdiskurserna skulle kunna komma att justeras. Beroende på vad analysen av materialen visade kunde diskurserna komma att innefatta fler eller färre aspekter än vad som anges i Ivaničs ramverk. Analysen hade också kunnat resultera i att ytterligare diskurser behöver formuleras om materialet hade visat på föreställningar om skrivande som inte kunde kategoriseras som färdighet, kreativitet, skrivande för tänkande, process, genre, socialpraktik eller sociopolitik. Studien har följaktligen en induktiv ansats där teorin, det vill säga Ivaničs ramverk för skrivdiskuser, gör det möjligt för materialet att framträda i ett visst ljus men där materialet också kan problematisera och utveckla de teoretiska utgångspunkterna (Svensson 2022, 242).

Den justering som gjordes gäller genrediskursen. En av texterna i det analyserade materialet var en romananalys, som inte är en lika tydlig genre som insändare och argumenterande text vilket var den andra texttypen i materialet. Jag valde därför att låta genrediskursen innefatta de specifika delar och innehåll som läraren explicit hade skrivit om i uppgiftsbeskrivningen till romananalysen. Dessa var till exempel att texten skulle innehålla en fabel, det vill säga en sammanfattning av romanens handling, en beskrivning av en viktig vändpunkt i romanen och en analys av romanens tema, budskap och karaktärsgestaltning. Feedbackkommentarerna som särskilt fokuserade på och behandlade dessa specifika begrepp kunde därmed kategoriseras som uttryck för en genrediskurs.

I materialet förekom också kommentarer där ingen av diskurserna framträdde på ett tydligt sätt. De vanligaste kommentarerna av detta slag var frågetecken och kommentaren ”Bra!” i textmarginalen. Dessa kommentarer har utelämnats då de inte har kunnat bidra till att svara på studiens frågeställningar.

Ett kvantitativt inslag

Att kombinera kvalitativa och kvantitativa ansatser i text- och innehållsanalyser kan vara ett bra sätt att få en djup förståelse för det undersökta (Boréus & Kohl 2018, 49). Skrivdiskurserna i Ivaničs ramverk fungerar som innehållsliga kategorier vilka kan utgöra ett visst antal (Esaisson 2017, 198) och i och med att en av studiens frågeställningar är av kvantitativ karaktär görs också en kvantitativ innehållsanalys. Den kvantitativa innehållsanalysen kan dels säga något om vilka diskurser som är mest framträdande hos den enskilda läraren. Dels innebär en kvalitativ ansats att analysen kan visa vilka diskurser som är mest framträdande i materialet som helhet. Utöver det kan den kvantitativa innehållsanalysen visa om

det är någon eller några diskurser som inte framträder i materialet överhuvudtaget vilket i sig är en intressant iakttagelse. Den kvantitativa inslaget undersöker alltså i hur många av de analyserade texterna de olika diskurserna uttrycks.

4.2 Material

Materialet utgörs av två klassuppsättningar av elevtexter skrivna i Svenska 1 med lärarnas skriftliga feedback, vilken var i form av längre kommentarer av sammanfattande karaktär, kommentarer i textmarginalen och markeringar i texten. Följaktligen undersöktes varken lärarnas muntliga feedback eller eventuell kamratrespons som skulle kunna innehålla skrivdiskurser som inte tar plats i lärarnas skriftliga feedback. Eventuell lärarfeedback som har getts tidigare i skrivprocessen analyserades inte heller i den här studien.

Insamling av materialet gick till genom att lärare som undervisar i Svenska 1 kontaktades via mejl med en förfrågan om att delta i studien. I mejlet bifogades ett informationsbrev (se Bilaga 1) med mer detaljerad information om studien. Senare gjorde jag klassbesök där jag berättade om studien och lät eleverna läsa ett informationsbrev (se Bilaga 2). Efter att eleverna hade informerats om studien fick de som ville dela med sig av sina texter skriva under en samtyckesblankett (se Bilaga 3), något även deltagande lärare gjorde. Såväl lärare som elever behöll sina informationsbrev.

Lärarna är legitimerade svensklärare, arbetar på en gymnasieskola i en större stad och undervisar i Svenska 1. Lärare A hade gett skriftlig feedback på en insändare som eleverna hade skrivit och detta material utgjordes av 22 elevtexter med kommentarer. Lärare B hade gett skriftlig feedback på en romananalys. 21 elevtexter från Lärare B samlades in. Totalt analyserades lärares skriftliga feedback på 43 elevtexter.

4.3 Etiska överväganden

Materialinsamlingen för studien har uppfyllt informationskravet då lärare och elever gavs skriftlig information om studien där det framgick att deltagandet var frivillig och möjligt att avbryta under studiens gång (se bilaga 1 och bilaga 2). Vidare uppfylls samtyckeskravet genom att lärare och elever fick skriva under en samtyckesblankett där de tog ställning om att delta i studien (se bilaga 3). Konfidentialitet hölls genom att lärares och elevers namn byttes ut mot koder under analysarbetet och genom anonymisering i uppsatsen.

5 Resultat

Följande kapitel presenterar studiens resultat efter analys av lärarnas skriftliga feedback på elevtexterna. Kapitlet är indelat efter studiens frågeställningar där kapitel 5.1 svarar på frågan om vilka skrivdiskurser som syns i svensklärares skriftliga feedback på elevtexter i Svenska 1 på gymnasiet. Kapitel 5.2 svarar på frågeställningen om i vilken omfattning de olika skrivdiskurserna förekommer i lärarnas skriftliga feedback och presenterar såväl resultatet utifrån de enskilda lärarna som ett sammanlagt resultat.

5.1 Skrivdiskurser i lärarnas feedback

I föreliggande avsnitt presenteras resultat av analysen utifrån studiens första frågeställning om identifierade skrivdiskurser i svensklärares skriftliga feedback på elevtexter i Svenska 1 på gymnasiet. Resultatet av analysen är uppdelat utifrån de två deltagande lärarna som benämns lärare A och lärare B. Sammanfattat visar resultatet att feedbacken från båda lärarna rymmer färdighetsdiskursen, kreativitetsdiskursen, processdiskursen, genrediskursen och diskursen för sociala praktiker. Följaktligen är diskursen för att tänka och lära och den sociopolitiska diskursen frånvarande i det analyserade materialet.

I vissa feedbackkommentarer uttrycks ett flertal diskurser i kombination men där en diskurs framträder som överordnad diskurs. Dessa kommentarer förekommer därmed endast under rubriken för den överordnade diskursen och nämns inte igen under rubriker för underordnade diskurser. Exempelvis kan en kommentar uttrycka färdighetsdiskursen i kombination med processdiskursen och förekommer därmed i texten under rubriken *Färdighetsdiskursen*.

5.1.1 Lärare A

Lärare A har arbetat med skrivande i Svenska 1 på gymnasiet där eleverna fick i uppgift att skriva en insändare. Eleverna disponerade två lektionstillfällen för att genomföra uppgiften. 22 elevtexter från lärare A samlades in. Skrivuppgiften var en examinerande uppgift under ett moment som handlade om argumenterande text. Temat för elevernas texter handlade om att förbättra miljön i skolan. Eleverna hade inte arbetat med kamratrespons eller fått skriftlig feedback av läraren under skrivprocessen. Däremot hade eleverna arbetat med att skriva ”kladdpapper” på lektionen före skrivtillfället där de fick formulera tes, argument och skriva upp de källor de planerade att använda i sin text. Under arbetet med kladdpappret gick läraren runt i klassrummet och gav muntlig feedback samt svarade på elevernas frågor. Kladdpappret fick eleverna ha med sig när de skrev sina insändare. Lärare A gav sedan skriftlig feedback på elevernas slutprodukter, dels genom kommentarer i textens marginal, dels genom längre sammanfattande kommentarer.

Färdighetsdiskursen

Roz Ivanič skriver att färdighetsdiskursen kan kännas igen genom ”references to ‘skills’, spelling, punctuation and grammar, in expressions such as ‘correct’, ‘accurate’, ‘proper’, ‘learners must/should’” (2004, 228). Fokus ligger alltså på att elever ska lära sig färdigheter inom språkriktighet som stavning, meningsbyggnad, styckesindelning, textbindning samt hantering av skiljetecken och elever uppmanas att göra saker på ett korrekt sätt (ibid, 227).

Färdighetsdiskursen uttryckes frekvent i lärarens kommentarer i textmarginalen. Den kunde dels identifieras i form av att läraren uppmärksammade grammatiska felaktigheter, som exempelvis ”Satsradning”, ”Inled inte ny mening med en konjunktion”, ”ofullständig mening”, ”särskrivning” och ”konjunktion behöver inte föregås av kommatecken”. Även på ordnivå kommenterades grammatiska fel, till exempel genom att läraren markerade och rättade elevers felaktiga användning av pronomen och prepositioner, som till exempel ”sin” när en elev hade skrivit ”Lärare kan inte slockna av mitt i *deras* lektion” och ”med” när en elev hade skrivit ”Företaget Lagotto har gjort en intervju *av* […]”.

Kommentarerna i textmarginalen uttryckte också färdighetsdiskursen genom korrigeringar av elevernas ordanvändning. Till exempel kunde läraren markera att eleven hade skrivit ”även fast” i texten och i textmarginalen skriva ”Även om /fastän” och ”Det heter ’även om’ eller ’fastän’”. Andra kommentarer på elevernas ordanvändning var ”chans=positivt risk=negativt”, ”Du har många överflödiga ’då’.”, ”tack vare=positivt/önskvärt på grund av passar bättre” och ”Ordet passar inte in i sammanhanget”.

Vidare identifierades färdighetsdiskursen i textmarginalen i form av lärarens kommentarer på elevernas källhänvisningar. Exempel på detta är ”Otydlig källhänvisning. Du behöver sätta tidning och datum inom parentes bredvid titeln”, ”Ange titeln på studien” och ”Du behöver ange datum!”.

Kommentarer som uppmärksammade brister i textens struktur uttrycker också en färdighetsdiskurs. Dessa kommentarer kunde dels handla om styckesindelning och textbindning som till exempel ”Ha inte lösryckta meningar ensam på en rad”. Kommentarer om hur eleverna hanterade styckesindelning kunde också uttrycka färdighetsdiskursen i kombination med genrediskursen:

> I detta stycke smattrar du på med massa argument: ökad trygghet, mer positiv inställning till skolan, ökad närvaro, bättre skolresultat och jobbmöjligheter i framtiden. Det blir rörigt. Tänk på att endast fokusera på ett argument/stycke och resonera om det.
>
> I detta stycke tar du upp två argument: 1. Ökad självkänsla hos mottagaren 2: positiv självbild hos avsändaren. Två intressanta argument med håll isär dem och behandla dem i varsitt stycke.

Färdighetsdiskursen i sin renaste form tar sällan hänsyn till kontextspecifika aspekter utan ser just skrivande som en rad färdigheter relevanta för all typ av

skrivande (Ivanič 2004, 227). Detta uttrycks dock framför allt på ord- och meningsnivå medan textens större beståndsdelar, som disposition och att skapa samband mellan stycken oftare anses variera utifrån kontext. I kommentarerna ovan uttrycks färdighetsdiskursen på så sätt att de implicerar ett korrekt sätt att göra styckesindelningar. Samtidigt kan man identifiera en genrediskurs då läraren genom att hänvisa till genrespecifika drag förklarar varför eleverna ska skriva på ett visst sätt, nämligen att inte blanda argument i ett och samma stycke.

Ett flertal kommentarer i textmarginalen som uttrycker färdighetsdiskursen i kombination med genrediskursen uppmanar eleverna att flytta information till andra delar av texten:

> Studien (i alla fall enligt ditt referat) ger inget svar på varför ungdomar inte sover som de ska. Den konstaterar att fler sover mindre idag. Detta hör snarare hemma i bakgrunden

> Detta stycke väcker känslor med hade passat bra som en inledning. Avslutningen hade kunnat återknyta till inledningen

Andra kommentarer uppmärksammar endast eleven på att viss information ligger på fel ställe i texten:

> Avslutningen ska inte innehålla nya argument. Detta är ett nytt argument som du inte nämnt tidigare i texten.

Återigen kan färdighetsdiskursen i kombination med genrediskursen identifieras i det att läraren uttrycker ett mer korrekt eller lämpligt sätt att skriva genom hänvisning till specifika genredrag.

Även i lärarens sammanfattande kommentarer framträder färdighetsdiskursen. Likt kommentarerna i texten behandlas grammatiska fel som till exempel satsradningar: ”Du tenderar att satsrada och behöver jobba aktivt med att inte göra det”, ”Du behöver jobba bort dina satsradningar” och ”Din text har många satsradningar. Du behöver jobba med detta”. Också särskrivningar kommenterades i den sammanfattande feedbacken, som till exempel ”Du har många särskrivningar” och ”Se upp med särstavningar!!”. Andra kommentarer tar upp ett flertal språkliga aspekter:

> Stilen är som sagt läsarvänlig men du behöver arbeta med språket. Nu tenderar det att bli lite pladdrigt och du skiljer inte på de/dem/dom, har vissa prepositionsfel och satsradningar.

Kommentaren lyfter textens stil som läsarvänlig vilket i sig inte är uttryck för färdighetsdiskursen, men kommentarens centrala budskap är att eleven behöver lära sig specifika språkliga färdigheter för att förbättra sitt skrivande vilket innebär att färdighetsdiskursen är den mest framträdande.

Färdighetsdiskursen uttrycks också i sammanfattande kommentarer som adresserar texternas källhänvisningar, många gånger genom att uppmärksamma att eleverna har gjort korrekta källhänvisningar: ”Källhänvisningen är korrekt och smidigt infogad i texten”, ”Tydliga och smidigt infogade källhänvisningar med väl

vald information” och ”Källan är väl vald och källhänvisningen är korrekt och smidigt infogad i texten”. Vidare framträder färdighetsdiskursen genom att läraren uppmärksammar eleverna på bristande källhantering:

> Nu ”räddas” källhänvisningskriteriet upp av din separata källförteckning. Referensen i den löpande texten behöver framgå tydligare. Om du inte haft din separata källförteckning hade texten underkänts på det kriteriet.

Lärarens kommentar kommunicerar att det finns ett rätt och fel i att skriva källhänvisningar i det att den tar upp kriterier för godkänt vilket är kännetecknande för färdighetsdiskursen.

I lärarens sammanfattande kommentarer uttrycks också färdighetsdiskursen när texternas disposition, styckesindelning och textbindning behandlas, bland annat i form av positiva utlåtanden: ”Texten är tydligt disponerad med inledande kärnmeningar”, ”Dispositionen är följsam med tydliga kärnmeningar och sambandsord” och ”Texten har en tydlig disposition med korrekt och konsekvent markerad styckesindelning”. Samtliga kommentarer implicerar att eleverna har skrivit enligt reglerna och uppmärksammar också specifika språkliga mönster, som kärnmeningar och sambandsord, vilket ingår i färdighetsdiskursen.

Kreativitetsdiskursen

Kreativitetsdiskursen kan kännas igen i “expressions such as ‘creative writing’, ‘the writer’s voice’, ‘story’, ‘interesting content’, ‘good vocabulary/words’” (Ivanič 2004, 230). Intresset ligger i textens innehåll och stil snarare än språkliga form (ibid, 299).

I lärarens feedback i textmarginalen framträder kreativitetsdiskursen i kombination med genrediskursen i ”Fint formulerat. Här jobbar du både med patos och etos”. Kreativitetsdiskursen uttrycks i det att elevens formulering inte kommenteras utifrån dess rent språkliga utformning utan snarare dess innehåll. Patos och etos kan ses som genrespecifika ord för argumenterande text, men är också i sig ett omdöme om textens innehåll och förmåga att väcka känslor vilket relaterar till kreativitetsdiskursen. I lärarens sammanfattande kommentarer framträder kreativitetsdiskursen i kommentaren ”Ett mycket intressant argument kring leende som en stressreducerande strategi”, där textens intresseväckande innehåll lyfts som något positivt.

Ett exempel på hur kreativitetsdiskursen uttrycks i kombination med andra diskurser i kommentarer i texten är ”Det blir intressant när du delar med dig av något personligt men du kommer från ämnet: att säga hej”. Kreativitetsdiskursen framträder i att kommentaren lyfter elevens skrivande som intressant och personligt, men adresserar också en brist som snarare uttrycker färdighetsdiskursen.

Processdiskursen

Roz Ivanič skriver om processdiskursen att den uttrycks ”in verbs and verbal nouns such as ‘plan’, ‘draft’, ‘revision’, ‘collaborate/ion’, ‘editing’” (2004, 232). Fokus ligger på praktiska och kognitiva processer för att planera, skriva och revidera texter.

Processdiskursen framträder i lärarens kommentarer i texten i form av frågor om textens innehåll: ”i vilka sammanhang? Hur mättes prestationerna?”, ”Vad fick dig att ändra tankesätt och byta vana?” och ”Motiverar de lite mer utförligt?” Ibland ställs också frågor tillsammans med en uppmaning till revidering som till exempel ”Precisera: studie inom vilket område?”, ”Detta behöver preciseras. Lägga undan helt och hållet eller vissa dagar/tider? När i så fall?” och ”Utveckla detta argument. Hur påverkar det sociala klimatet trivsel /hälsa /prestationer på en arbetsplats?”. Att läraren ställer frågor i sina kommentarer är ett uttryck för processdiskursen då dels innebär ett fokus på kognitiva processer, det vill säga att aktivera elevens tänkande kring sin text. Frågor i kombination med uppmaning till att precisera eller utveckla innebär ett fokus på revidering av texten, det vill säga praktiska processer i skrivandet.

Vidare uttrycks processdiskursen i lärarens kommentarer i texten i direkta uppmaningar till revidering av elevtexterna så som ”Vagt. Precisera”, ”ta bort”, ”Flytta upp till ovanstående stycke” och förslag på ändringar som ”Bygg gärna en mer slagkraftig inledning ex. Säg hej och du gör skolan bättre” samt:

> I detta stycke pratar du om lite olika saker som kan hänga ihop med sömn men inte nödvändigtvis gör det: humör (det kan nog styrkas i källa), att vi säger hej (det kanske vi inte gör även om vi sovit gott (därför blir resonemanget om tryggare skolmiljö långsökt). Förslag: lägg här större vikt vid sömnens koppling till vårt psykiska välbefinnande

> Det blir väldigt mycket information i detta stycke. Fokusera mera på antingen stress eller att den fysiska hälsan blir sämre. Skönhetsargumentet blir lite kul och nämnas mera i förbifarten.

Processdiskursen framträder också i kombination med andra diskurser i lärarens kommentarer i textmarginalen:

> Tänk på formuleringen. Skriv antingen: För det första: om alla skulle vara…. eller: För det första skulle stämningen på skolan vara betydligt bättre om alla rörde på sig. Samma sak gäller inledningen av de stycken som följer.

I kommentaren är processdiskursen framträdande i sin uppmaning till revidering av texten, men den är också ett uttryck för färdighetsdiskursen i sitt fokus på elevens språkliga färdigheter i meningsbyggnad. En annan kommentar uttrycker processdiskursen i kombination med diskursen för sociala praktiker eftersom den både uppmärksammar textens mottagare och uppmanar till revidering av text: ”Förklara för den ovetande läsaren vad triangeln går ut på”.

Även i lärarens sammanfattande kommentarer uttrycks processdiskursen, bland annat vad gäller textens disposition, struktur och styckesindelning som i ”Bygg en

tydligare inledning och avslutning och lyft inte in argument där" och "Texten behöver byggas ihop smidigare och inte innehålla löst hängande rader". Ett antal kommentarer innehåller också konkreta förslag till revidering:

> Dispositionen behöver revideras. Inledningen är lång och otydlig och det tar en bra bit in i texten innan läsaren förstår tesen. Informationen om att fler ungdomar sover mindre nu än tidigare lämpar sig bättre i bakgrunden.
>
> Lägg med fördel in motargumentet i sista stycket tidigare och svara genom att referera till studien. Baka ihop denna information till ett stycke och bygg istället ut texten med ett ytterligare argument.
>
> Dispositionen kan med fördel ändras. Flytta upp informationen från Friendsrapporten till bakgrunden.

Kommentarerna uttrycker en processdiskurs eftersom de sätter revidering och bearbetning av text i fokus.

Processdiskursen i lärarens sammanfattande kommentarer framträder också, likt kommentarerna i textmarginalen, i form av frågor som aktiverar kognitiva processer hos eleven:

> Argumentationen är inte så fördjupad och problematiserar inte ämnet nämnvärt. Hur påverkar stress vår hälsa och våra prestationer? Finns det mätningar på hur mycket information som inte gick in hos elever som vistas i klassrum med mycket stök i form av att elever inte sitter på sin plats? Jag tror inte alltid det bara är att "bestämma sig för" att sitta stilla. Kanske har eleven myror i brallan av olika anledningar och därför kan behöva hitta strategier /få hjälp med strategier som kan lindra detta.
>
> Argumentationen hade med fördel kunnat vidgas. Vad säger det om oss själva och vår människosyn om vi överlåter till andra att plocka upp vårt skräp? Hur påverkas vårt fokus och våra studieprestationer av den fysiska miljön?
>
> Texten upplevs något kort och avslutningen abrupt. Finns det någon annan vinkel på frågan? Exempelvis trivsel och trygghet kopplat till ljudnivå?

Kommentarerna innehåller inga explicita uppmaningar till att eleven ska gå tillbaka och ändra i sin text men uppmärksammar att texten hade kunnat utvecklas. Genom att ställa frågor om textens ämne aktiveras elevens tänkande kring sin egen text vilket är en yttring av processdiskursen.

Genrediskursen

Genrediskursen kan ta sig uttryck genom " references to linguistics, names for text-types such as 'Recount', linguistic terminology such as 'nominalisation', 'passive', references to 'appropriacy'" (Ivanič 2004, 234) och ett fokus på att eleven ska lära sig specifika drag för olika texttyper och kunna reproducera dem i sina egna texter (ibid, 233).

I lärarens feedback i textmarginalen framträder genrediskursen i en kommentar som uppmärksammar skillnaden mellan olika texttyper:

> Undvik att ställa frågor då texten kan misstas för en utredande text istället för en argumenterande. I en argumenterande text ska du utgå från en tes /ett påstående. ”Le mot den du möter!”

Genrediskursen är tydlig i kommentaren då den benämner olika texttyper, lyfter specifika språkliga drag, använder genrespecifika termer och implicerar att eleven inte helt har lyckats reproducera specifika drag för argumenterande texter. En annan kommentar uppmärksammar den för insändare typiska inledningen med bakgrund och presentation av tesen: ”Tänk på att ha en tydligare inledning där du lyfter fram vad som inte riktigt fungerar idag och din tes. Spara argumenten till de kommande styckena”.

Vad gäller lärarens sammanfattande kommentarer kan genrediskursen identifieras när läraren beskriver vilka genrespecifika drag som eleverna har visat att de kan reproducera i sina texter: ”Tesen framgår klart”, ”Tydliga argument”, ”Tydlig tes och varierade argument” och ”Argumenten är varierade och välgrundade”. Andra kommentarer uppmärksammar eleverna på brister i att uppfylla genrespecifika drag:

> Fokusera tydligare på tesen ”skolan bör arrangera sociala aktiviteter för eleverna” och fokusera endast på ett argument /stycke. Nu tenderar du att komma från själva tesen ibland och prata om annat.

Att konsekvent argumentera för sin tes kan ses som ett centralt kriterium för insändare och argumenterande texter, vilket lärarens kommentar anmärker på.

Genrediskursen framträder också när läraren kommenterar språket i texterna i sina sammanfattande kommentarer:

> Språket är välskrivet och väldigt följsamt att läsa. I den här typen text kan du jobba lite mera med slagkraftiga uttryck eller målande beskrivningar för att göra den mera livfull.

Lärarens uttryck ”i den här typen av text” är ett tydligt yttrande av genrediskursen då det tillskriver olika texttyper olika språkliga drag. I en annan kommentar om texternas språk framträder genrediskursen i kombination med diskursen för sociala praktiker:

> Språket är välformulerat och formellt och argumenten välgrundade men för att bättre väcka gymnasieelevers uppmärksamhet kan du i den här typen av text lägga krut på slagkraftiga uttryck eller målande beskrivningar för mera patos.

Förutom att återigen uppmärksamma den språkliga stilen för texttypen lyfter kommentaren också in kontexten, nämligen textens syfte och tänkta mottagare, vilket är kännetecknande för också diskursen för sociala praktiker. Ett annat exempel på hur genrediskursen framträder i kombination med en annan diskurs är:

> Din text är ganska underhållande att läsa. Den drar lite mera åt det kåserande hållet där du resonerar kring ett ämne än tydligt argumenterar. Det som bidrar till att det blir så är att du själv gått i motsatt riktning när du ska bemöta

> motargumentet (från att sova ordentligt till att inte sova) vilket förvisso kan vinna gillande igenkänning men också tappa lite trovärdighet.

Genrediskursen uttrycks i lärarens distinktion mellan att resonera och argumentera och att elevens text beskrivs ligga närmre ett kåseri än en insändare. Också beskrivningen av ett typiskt upplägg för ett motargument och vikten av att hålla sig till sin tes är uttryck av genrediskursen. Samtidigt framträder också kreativitetsdiskursen eftersom kommentaren lyfter textens underhållande karaktär.

Diskursen för sociala praktiker

Roz Ivanič skriver att diskursen för sociala praktiker kännetecknas av "references to events, contexts, purposes and practices, to people, times, places, the technologies and material resources of writing, to the visual and physical characteristics of texts" (2004, 237). Fokus ligger på skrivandets kommunikativa syfte i en social kontext (ibid, 234).

Diskursen för sociala praktiker framträder inte som huvudsaklig diskurs i någon av lärarens kommentarer i textmarginalen, däremot i kombination med andra diskurser som beskrivits ovan. I de sammanfattande kommentarerna uttrycks diskursen för sociala praktiker i kommentarer som rör textens läsartilltal: ”Du använder du-tilltal vilket skapar en kontakt med läsaren”, ”Du har ett läsartilltal som fångar uppmärksamheten”, ”Du har ett läsartilltal och ger målande situationsbeskrivningar som läsaren kan känna igen sig i” och ”Du har ett fint flyt i språket med flera goda formuleringar och ett direkt läsartilltal vilket skapar kontakt”.

Vidare yttrar sig diskursen för sociala praktiker i kommentarer som uppmärksammar texternas innehåll relaterat till målgruppen:

> Argumenten kan tydligare anpassas efter målgruppen. Istället för att skriva så mycket om de fysiska konsekvenserna som hjärt- och kärlsjukdomar kan du prata om fysisk aktivitet kopplat till stress och deppighet vilket jag tror ligger fler ungdomar närmare.
>
> Bygg in något känsloargument. Nu blir det mycket fokus på studiero och prestation. Hur vinna de elever som bryr sig mindre om detta? Kanske något argument om hur sömn påverkar vår psykiska hälsa?
>
> Argumenten känns inte alltid helt anpassade efter den tänkta målgruppen då du tar upp risk för hjärt- och kärlsjukdomar och ökad risk för rökning. Du nämner att tesen även kan stärka läsarens utveckling som person. Detta är ett argument som hade varit bra att utveckla och öka viljan till förändring.

Alla kommentarer lyfter just texten som en del av en social praktik, där syfte och mottagare sätts i centrum. Lärarens kommentarer uttrycker att eleverna inte fullt ut har lyckats med textens kommunikativa syfte och ger också förslag på vilket slags innehåll som hade varit mer effektivt för att nå fram.

5.1.2 Lärare B

Lärare B har arbetat med skrivande i Svenska 1 på gymnasiet där eleverna fick i uppgift att skriva en romananalys av en ungdomsroman. Under läsningen hade eleverna arbetat med läsloggar och tankeloggar där de hade bearbetat romanen. Eleverna hade inte genomfört kamratrespons eller fått skriftlig feedback av läraren under skrivprocessen, men hade under momentet diskuterat boken utifrån sina läsloggar. Under skrivtillfället hade eleverna tillgång till romanen, läsloggen och tankeloggen. I uppgiftsbeskrivningen uppmanades eleverna att använda ett formellt skriftspråk och att följa skriftspråkets normer. Lärare B gav feedback på den färdiga texten efter inlämning i tre former: markeringar i texten (till exempel genom överstrykningar och rättningar), kommentarer i textmarginalen samt sammanfattande kommentarer.

Färdighetsdiskursen

Färdighetsdiskursen framträder i hög grad i lärarens markeringar i texten i det att läraren rättar fel som eleven har gjort, till exempel genom att byta ut gemener till versaler i första bokstaven på karaktärernas namn och dom till de eller dem. Läraren stryker också över överflödiga bokstäver när eleven stavar fel som i ”Svordommar”, ”poppulär”, kännde” och ”serriösa”. Att läraren går in och ändrar i texten är en tydlig yttring av färdighetsdiskursen då det innebär ett fokus på språklig korrekthet.

Läraren gör också markeringar genom att stryka under, stryka över och ringa in ord och bokstäver i texten vilket uttrycker en färdighetsdiskurs. Till exempel markeras särskrivningar som ”jätte kär”, ”nyckel ord”, ”huvud karaktären” och ”kärleks resa”. Vidare markerar läraren felaktig användning av de/dem, felstavningar som ”förendra”, förstog”, ”Utveklingen” och ”förkänade” och när eleverna använder possessiva pronomen i stället för reflexiva pronomen. Även om läraren inte rättar i själva texten uppmärksammas språkliga fel vilket är uttryck av färdighetsdiskursen.

Färdighetsdiskursen framträder också när läraren ger korta förklaringar till sina markeringar i texten. Exempel på detta är när läraren ringar in en mening i texten och skriver ”tempus”, vilket indikerar att eleven har använt fel tempus. Många gånger stryker läraren under meningar och skriver ”meningsbyggnad” där eleverna har gjort satsradningar, ofullständiga huvudsatser eller bisatser som ensamt bildar mening.

Vidare skriver läraren också kommentarer i textmarginalen som uttrycker en färdighetsdiskurs. Det kan till exempel röra sig om textbindning och meningsbyggnad som ”Bra användning av sambandsord!”, ”Lyckad textbindning här”, ”Välformulerat och bra variation av meningsbyggnad” och ”Fin övergång!”. Kommentarerna lägger fokus på språkliga förmågor som eleverna behärskar och kan därmed ses som uttryck av färdighetsdiskursen.

Också vad gäller lärarens sammanfattande kommentarer framträder färdighetsdiskursen, bland annat genom att kommentera texternas struktur: ”Texten har en tydlig struktur” och ”En väldisponerad och lätt läst analys där du använder flera av analysens delar på ett kvalitativt sätt”. Färdighetsdiskursen framträder genom ett fokus på grammatik och språkriktighet i kommentarer som ”Flera goda formuleringar och överlag grammatiskt korrekt”, ”Ha koll på om det ska vara ”den” eller ”det” och ”han” eller ”honom”” och ”Ditt språk följer i huvudsak språkriktighetsreglerna och du hittar orden för att uttrycka det du vill”. Att använda uttryck som *språkriktighetsregler* och *grammatiskt korrekt* är tydliga uttryck för färdighetsdiskursen i sitt fokus på rätt och fel.

Färdighetsdiskursen framträder också i lärarens sammanfattande kommentarer som uppmärksammar elevernas citatteknik: ”Tänk på att citera korrekt. Du får inte ändra i ett citat” och ”Dina citat ger stöd till din framställning och är smidigt infogade i texten”. Den första kommentaren är en stark indikation på att elever inte behärskar färdigheten medan den senare fokuserar på att eleven kan skriva citat på ett kvalitativt sätt. Andra kommentarer uttrycker färdighetsdiskursen genom att kommentera elevernas formuleringsförmågor och variation i språket: ”Fina formuleringar och du bygger meningar på ett varierat sätt, vilket gör texten intressant att läsa”, ”Meningarna är varierade och du använder textbindning” och ”Säker språkhantering med flera goda och varierade formuleringar”.

Många av lärarens sammanfattande kommentarer uttrycker färdighetsdiskursen i kombination med processdiskursen: ”Du bör göra färre stycken. Fundera över vilka stycken som skulle kunna höra ihop”. Kommentaren uppmanar inte bara eleven till att praktiskt gå in och ändra i sin text, utan också att eleven behöver fundera över hur hen ska gå till väga vilket är ett sätt att initiera kognitiva processer i lärandet. Läraren ställer också frågor i sina kommentarer: ”Jobba vidare med språkriktigheten och då särskilt med meningsbyggnad. När är en mening fullständig? Hur kan du undvika satsradning?” och ”Bli säkrare på meningsbyggnad. När är en mening fullständig?”. Färdighetsdiskursen uttrycks också i kombination med processdiskursen när läraren ger tips på vad eleven rent praktiskt ska göra för att förbättra språkliga färdigheter som i ”Ta dig tid att gå igenom din text för att undvika missar vad gäller t.ex. stor/liten bokstav” och ”Ha också koll på stavningen, särskilt om det ska stavas med e eller ä. Stavningsregler finns i kompendium”.

Färdighetsdiskursen i kombination med processdiskursen framträder också genom att kommentarerna är framåtsyftande mot kommande uppgifter eller kursen som helhet:

> Två saker ser jag att du kan arbeta särskilt med under kursen: Bli säkrare på meningsbyggnad. När är en mening fullständig? Undvik talspråksuttryck och vaga uttryck som ”man”.
>
> Inte mycket du behöver fila på till nästa skrivuppgift men undvik talspråksuttryck som ”medans” och ”hans” till sitt/sin/sina. Fortsätt utveckla textbindning och sambandssignaler.

> Det du kan jobba vidare med inför nästa text är meningsuppbyggnad (särskilt att hitta alternativ till satsradningar) och att undvika tempusbyte.

Kommentarerna uttrycker processdiskursen i dess fokus på bearbetning och utveckling i skrivandet, medan färdighetsdiskursen framträder då det är färdigheter i språkriktighet som betonas.

Kreativitetsdiskursen

Kreativitetsdiskursen framträder i tre kommentarer i textmarginalen där fokus ligger på perspektiv och innehåll i texten som väcker tankar som: ”Tänkvärt och genomtänkt kring budskap”, ”Klocka tankar om budskap” och ”Fin iakttagelse”. Framför allt kommer kreativitetsdiskursen till uttryck i lärarens sammanfattade kommentarer där språk och läsupplevelse kommenteras: ”Du använder ett personligt och träffsäkert språk, vilket gör texten intressant att läsa (och ibland överraskande… :))”. Läsupplevelsen tas också upp i kommentaren ”Din analys är intressant att läsa”. Vidare uttrycks kreativitetsdiskursen i sammanfattande kommentarer som behandlar textens innehåll: ”Du för in egna, välmotiverade perspektiv i din analys. Snyggt!”, ”Du tar upp flera intressanta aspekter om hur Jack utvecklas och bokens budskap”, ”Intressant om tema och budskap!” och ”Vad fint du har formulerat kring budskapet!”. Språket och innehållet kommenteras inte utifrån språkliga färdigheter som grammatik, stavning eller styckesindelning utan snarare utifrån dess förmåga att väcka känslor och tankar, bidra med nya perspektiv och skapa en intressant läsupplevelse vilket är uttryck för kreativitetsdiskursen.

Processdiskursen

I lärarens kommentarer i textmarginalen kommer processdiskursen till uttryck i direkt uppmaningar som ”Utveckla”, ”Förklara gärna vilken effekt det får med det perspektivet” och ”Ge exempel/stöd ur romanen” samt råd som ”Kan behövas förklaras tydligare”. Processdiskursen framträder i dessa kommentarer då de handlar om praktiska processer för skrivutveckling, nämligen revidering av text. Kommentarerna i textmarginalen uttrycker också processdiskursen genom att ställa frågor om texten: ”Vad vill du visa med citatet?”, ”Vilka är ”man?” och ”Hur skulle du säga att språket är i citatet?”. Dessa kommentarer ställer frågor till eleven vilket sätter i gång elevernas tänkande kring sin text, som i sin tur kan leda till faktiskt revidering och bearbetning av texten.

Förutom de kommentarer som uttrycker processdiskursen i kombination med färdighetsdiskursen (se ovan avsnitt om färdighetsdiskursen) tar sig också processdiskursen uttryck i lärarens sammanfattande kommentarer som fokuserar på elevernas processer i skrivandet. Detta görs när läraren uppmärksammar att eleverna har dragit nytta av det tidigare arbetet med boken: ”Du har använt din läslogg väl!” och ”Du har använt din läslogg väl när du skrivit analysen. Klokt!”. Processdiskursen framträder i dessa kommentarer då de uppmärksammar förarbete och planering för skrivandet. Vidare tar sig processdiskursen uttryck i

sammanfattande kommentarer som uppmanar eleverna att utveckla innehållet i sina texter: ”Visa gärna samband med något annat du sett/läst inom genren”, ” Du kan gärna använda några fler citat som stöd för dina reflektioner” och ”Reflektera/förklara gärna ”ett steg till” i analysen”.

Genrediskursen

Vad gäller lärarens kommentarer i textmarginalen framträder genrediskursen i en kommentar som särskiljer en texttyp från en annan: ”Det går att ’rensa bort’ lite i inledningen. (vissa delar passar bättre för en recension än en analys)”. Läraren motiverar påpekandet att inledningen behöver revideras genom att hänvisa till vad som är passande för en viss genre, recension, men mindre passande för den aktuella texttypen vilken är en romananalys. Andra kommentarer i textmarginalen uttrycker genrediskursen i det att de belyser typiska drag som fungerar bra i texten som ”Kort och effektiv fabel” och ”snygg fabel!”, det vill säga inledande sammanfattningar av romanens handling.

I lärarens sammanfattande kommentarer framträder genrediskursen framför allt genom att kommentarerna poängterar att texten innehåller berättartekniska och litteraturvetenskapliga begrepp vilket kan ses som genrespecifika drag: ”En välskriven analys där flera berättartekniska begrepp används”, ”Flera berättartekniska begrepp används” och ”Du förklarar och motiverar med berättartekniska verktyg”. Andra kommentarer understryker det faktum att texten innehåller ”flera av analysmallens begrepp” och ”analysens delar”. Att hänvisa till mallar, checklistor och lathundar för texttyper och genrer kan ses som starka uttryck för genrediskursen.

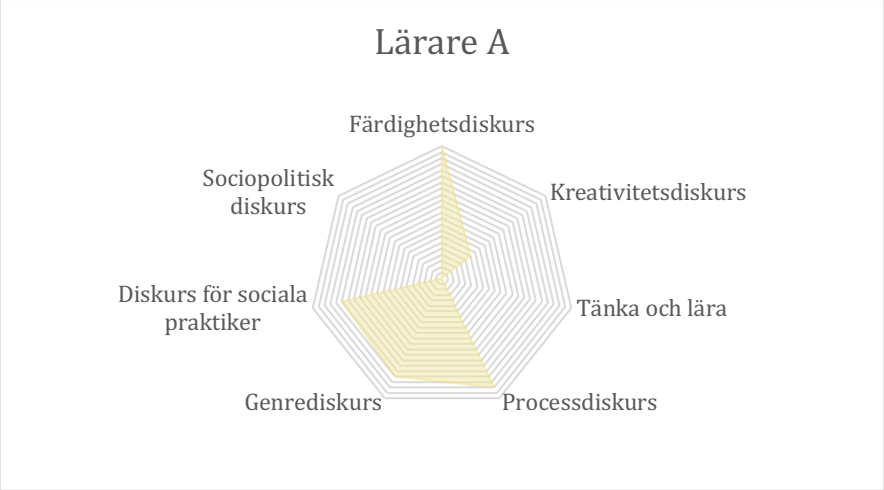
Diskursen för sociala praktiker

Diskursen för sociala praktiker kommer till uttryck i en sammanfattande kommentarerna där läraren hänvisar till läsaren: ”Tänk på att läsaren av din analys inte ska ha behövt läsa romanen för att förstå din analys och vad du syftar på” och en kommentar där läraren påpekar att läsaren behöver mer information för att förstå. Läraren syftar här inte på sig själv eller elevens klasskamrater som mottagare utan en extern läsare utanför den specifika klassrumskontexten vilket är ett uttryck för diskursen för sociala praktiker.

5.2 Omfattning av skrivdiskurser i lärarnas feedback

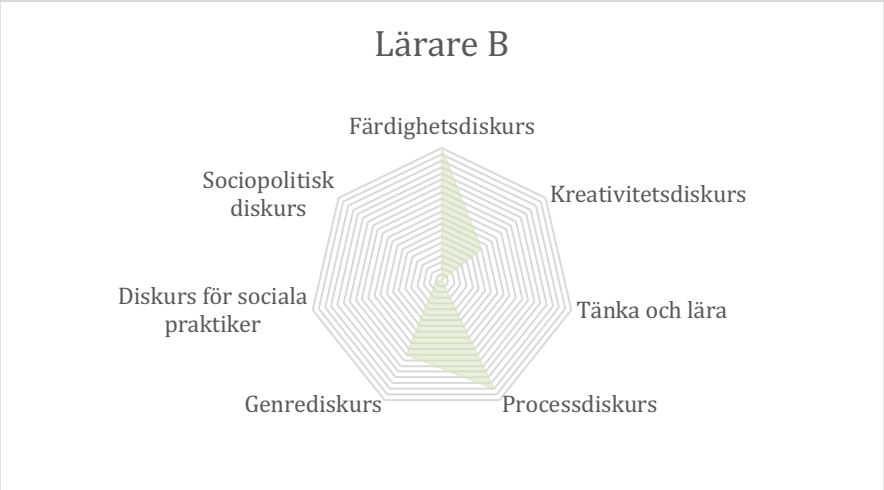
I vilken omfattning de olika diskurserna framträder i lärarnas feedback redovisas nedan. Diagrammen visar i hur många elevtexter som feedbacken uttrycker en viss diskurs. Ett alternativt sätt att redovisa omfattningen av skrivdiskurser i lärarnas feedback hade kunnat vara att räkna i hur många kommentarer en diskurs framträder. Detta valdes dock bort av flera anledningar. För det första var det vanligt förekommande att lärarna skrev om en och samma aspekt i elevtexten i både en kommentar i textmarginalen och i de sammanfattande kommentarerna. För det andra var det många feedbackkommentarer som uttryckte diskurser i

kombination med varandra, vilket framgår i 5.1 Skrivdiskurser i lärarnas feedback. Följaktligen ger antalet elevtexter i vilka feedbacken uttrycker en viss diskurs en mer rättvisande bild av lärarnas syn på skrivande.



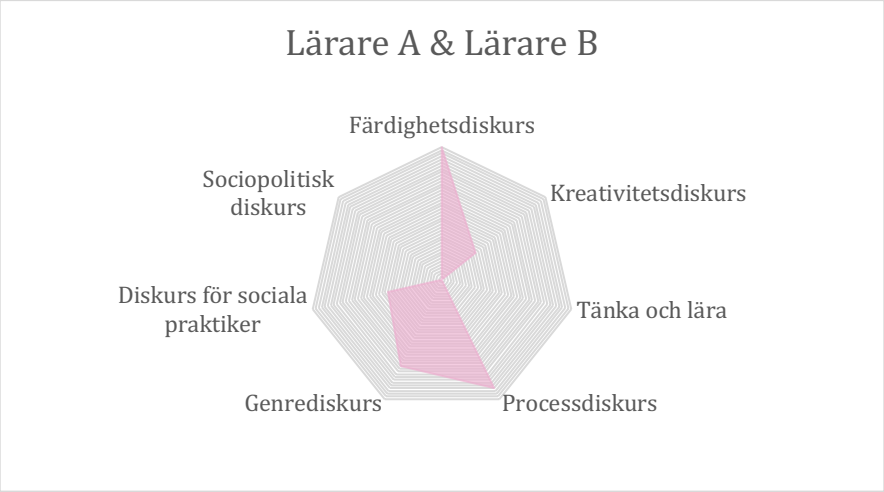
Figur 1. Omfattning av skrivdiskurser i feedback från Lärare A

I feedbacken från lärare A framträder färdighetsdiskursen i kommentarer till samtliga 22 elevtexter (se figur 1). Den näst mest förekommande diskursen i lärarens kommentarer är processdiskursen vilken framträder i kommentarer till 20 av elevtexterna. Vidare framträder genrediskursen i feedback till 18 av elevtexterna. Diskursen för sociala praktiker förekommer i kommentarer till 17 elevtexter och kreativitetsdiskursen uttrycks i feedback till sex av elevtexterna. Varken diskursen för att tänka och lära eller den sociopolitiska diskursen framträder i materialet.



Figur 2. Omfattning av skrivdiskurser i feedback från Lärare B

Färdighetsdiskursen framträder i feedback från lärare B i samtliga 21 elevtexter (se figur 2). Även processdiskursen förekommer i hög grad i kommentarer till 19 av elevtexterna. Vidare uttrycks genrediskursen i feedback till 13 av elevtexterna och kreativitetsdiskursen i feedback till åtta elevtexter. Diskursen för sociala praktiker framträder i feedback till en av elevtexterna. Diskursen för att tänka och lära och den sociopolitiska diskursen uttrycks inte i materialet från lärare B.



Figur 3. Omfattning av skrivdiskurser i feedback från lärare A och lärare B

Det totala antalet analyserat material var 43 elevtexter med lärarfeedback i vilket färdighetsdiskursen framträder i samtliga (se figur 3). Den näst mest förekommande diskursen är processdiskursen vilken uttrycks i kommentarer till 38 av elevtexterna. Därefter framträder genrediskursen i 25 elevtexter och diskursen för sociala praktiker i feedback till 18 elevtexter. Kreativitetsdiskursen uttrycks i kommentarer till 13 av elevtexterna. Varken diskursen för att tänka och lära eller den sociopolitiska diskursen framträder i materialet som helhet.

6 Diskussion och didaktiska impikationer

Detta kapitel inleds med metod- och materialdiskussion i avsnitt 6.1 och följs av en resultatdiskussion i 6.2 Skrivdiskurser i lärarnas feedback, där resultatet diskuteras och sätts i relation till tidigare forskning. Kapitlet avslutas med studiens didaktiska implikationer i avsnitt 6.3.

6.1 Metod- och materialdiskussion

En induktiv ansats innebär en strävan efter att dra generella slutsatser utifrån enskilda fall (Fejes & Thornberg 2019, 24). I detta fall studeras föreställningar och uppfattningar om skrivande hos två svensklärare vilket är ett tunt underlag för att säga något generellt om synen på skrivande hos svensklärare. Den induktiva ansatsen innebär också att uttolkarens teoretiska kunskaper och förkunskaper om det studerade formar analysen och tolkningen (ibid, 24). Detta innebär att textanalysen inte är fullständig objektiv i bemärkelsen att den är utan påverkan av mig som uttolkare. Samtidigt är Ivaničs ramverk för skrivdiskurser ett beprövat analysverktyg som har visat sig fungera bra för att få syn på föreställningar om skrivande i ett flertal studier vilket bidrar till den här studiens validitet.

Studiens avgränsning till att endast analysera lärares skriftliga feedback och det faktum att feedback från endast två lärare samlats in innebär också att studien inte har möjlighet att säga något om svensklärares syn på skrivande på ett generellt plan. Mest troligt föregicks den skriftliga feedbacken av lärarens muntliga återkoppling i klassrummet under förberedande lektioner vilket, om det hade observerats och analyserats, hade kunnat ge ett fylligare resultat. Samtidigt var det ett medvetet beslut att analysera feedback på redan genomförda skrivuppgifter i syfte att undvika att lärarna skulle påverkas i hur de skrev sin feedback. Om lärarna hade varit medvetna om att feedbacken skulle komma att analyseras hade man inte kunnat utesluta att detta hade gett effekt på lärarnas feedback.

6.2 Skrivdiskurser i lärarnas feedback

Analysen visar på likheter i lärarnas syn på skrivande då samma diskurser framträder i feedbacken: färdighetsdiskursen, kreativitetsdiskursen, processdiskursen, genrediskursen och diskursen för sociala praktiker. Det innebär att lärarna i sin skrivundervisning lägger vikt vid språkliga färdigheter som rättstavning och grammatik, men också elevernas förmåga att skriva kreativa och engagerade texter. Att processdiskursen framträder innebär att lärarnas syn på skrivande inte bara innefattar skrivande som produkt utan också som process. Vidare visar analysen att lärarna har en syn på skrivande som social, syftesdriven kommunikation samt kunskaper om genretypiska textdrag och utformandet av olika texttyper.

I likhet med tidigare forskning framträder alltså en mångfald av diskurser i kombination med varandra (Blikstad-Balas 2018; Behizadeh 2021; Forsberg 2021; Sturk 2022). Många studier har studerat undervisning med ett brett och mångfacetterat underlag vad gäller undervisningens faser och material, vilket innebär att en mångfald av skrivdiskurser är ett rimligt antagande. I studier som denna och Blikstad-Balas (2018) analyseras endast ett fragment av lärarnas praktik som helhet; i detta fall skriftlig feedback på elevtexter och i Blikstad-Balas (2018) instruktioner till skrivuppgifter. Denna vad man skulle kunna kalla ögonblicksbild av skrivundervisning skulle alltså kunna innebära att framträdandet av ett fåtal diskurser inte hade varit oförmodat, men i stället visar analysen att lärare även i undervisningens beståndsdelar uttrycker en nyanserad syn på skrivande.

Även hur diskurserna tar sig uttryck i lärarnas feedback kan relateras till tidigare studier. Forsberg (2021) visar exempel på hur färdighetsdiskursen framträder i det att lärarna formulerar sig på ett sätt som signalerar rätt och fel, vilket även syns i den här studien. Sturk (2022) lyfter markering av språkliga felaktigheter i elevtexter som ett uttryck för färdighetsdiskursen vilket görs i båda lärarnas feedback. Sturk (2022) tar även upp det faktum att lärare ger feedback på elevtexter som ett uttryck för processdiskursen, men den här studien visar också på hur processdiskursen kan framträda i feedbackens innehåll, till exempel genom att ställa frågor om texten och uppmana eleverna till revidering. Genrediskursen i lärarnas feedback svarar också mot hur genrediskursen framträtt i tidigare studier, till exempel i det att feedbacken fokuserar på genretypiska drag, benämner genrer och hänvisar till mallar för texttypen (Forsberg 2021; Sturk 2022).

Mångfalden av skrivdiskurser i lärarnas feedback indikerar att lärarna har en alltigenom mångfacetterad syn på skrivande där olika aspekter och element av skrivande tar plats, vilket motsvarar styrdokumentens nyanserade formuleringar om skrivande i skolan. Skrivundervisningen i svenska skolan ska enligt ämnesplanen ge rum åt olika syften för elevernas skrivande och lärarna i den här studien kan antas svara väl mot detta, trots att den här studien endast har gjort ett nedslag i lärarnas praktik.

6.2.1 Feedbackens kontext och form

Det faktum att processdiskursen framträder så pass starkt i materialet kan ses som förvånande då lärarnas feedback gavs på elevernas slutprodukter utan inplanerad tid för fortsatt textbearbetning. Trots det tar sig lärarna an elevernas texter som om de var mitt i skrivprocessen, vilket hade varit intressant att följa upp med hjälp av lärarintervjuer. Oavsett är det tydligt att lärarna har ett synsätt på skrivande där processen sätts i förgrunden.

Vidare ser kontexten för de två lärarnas feedback olika ut avseende skrivuppgiften. Lärare A gav feedback på insändare och lärare B gav feedback på en romananalys. Insändare som genre innebär specifika förväntningar vad gäller disposition, språk

och stil medan romananalysen inte kommer med lika bestämda förväntningar vad gäller textens uppbyggnad. Detta kan vara en anledning varför genrediskursen framträder i högre grad i feedbacken från lärare A. Insändare har också ett givet socialt kommunikativt syfte i att övertyga sin läsare. Följaktligen är en stor omfattning av diskursen för sociala praktiker från lärare A inte förvånande då det ligger i texttypens natur. Detta kan ses i ljuset av Blikstad-Balas studie av skrivdiskurser i uppgiftsinstruktioner där diskursen för sociala praktiker inte framträder när läraren ger instruktioner till argumenterande texter (2018, 55). Detta förklaras med att fokus framför allt ligger på genreundervisning utan hänvisning till situationskontexten. Hon lyfter dock det faktum ”at sosial praksis-diskurs ikke er tydelig i selve skriveordren som kommer senere, trenger ikke bety at det ikke nevnes i undervisningen for øvrig” (Blikstad-Balas 2018, 55). I den här studien kan vi se att diskursen för sociala praktiker faktiskt framträder i feedback på argumenterande texter. Syftet med romananalysen är däremot mindre kommunikativt vilket kan vara en förklaring till varför diskursen för sociala praktiker endast framträder i feedback från lärare B på en av elevtexterna.

Resultatet visar också att feedbackens form får effekt på vilka skrivdiskurser som framträder. Lärare B gav, förutom kommentarer i textmarginalen och sammanfattande kommentarer, också omfattande feedback i form av markeringar i elevernas texter. I princip samtliga av markeringarna i texten uttryckte färdighetsdiskursen då de framför allt markerade och rättade felstavningar och grammatiska fel. I jämförelse med lärare A hade lärare B också färre antal kommentarer i textmarginalen, där en mångfald av diskurser syntes. Det kan alltså vara så att feedbacken från lärare B har mindre möjligheter att uttrycka övriga diskurser eftersom tid läggs på att markera och rätta i texten – en form av feedback som premierar färdighetsdiskursen. Den forskning som har tagit dels av inför den här studien har inte undersökt feedbackformens betydelse för skrivdiskurser, utan snarare konstaterat att arbetet med feedback i sig är ett uttryck för processdiskursen (jfr Behizadeh 2021; Sturk 2022) och den här studien bidrar därmed med en inblick i hur feedback kan variera i vilka skrivdiskurser som uttrycks.

6.2.2 Diskursen för att tänka och lära och den sociopolitiska diskursen

Diskursen för att tänka och lära framträder inte i någon av lärarnas skriftliga feedback. I Sturks avhandling framkommer det att denna diskurs framför allt syns i andra skolämnen än svenska, och att svenskämnet i stället har ett stort ansvar för den explicita skrivundervisningen (Sturk 2022, 70 & 83). En anledning till att diskursen för att tänka och lära inte framträder i feedbacken kan alltså vara att det är en diskurs som framför allt hör hemma i skrivande i andra skolämnen. Samtidigt är det viktigt att lyfta att avsaknaden av diskursen för att tänka och lära i lärarnas feedback inte nödvändigtvis behöver betyda att den inte framträder i andra delar av undervisningen. Exempelvis kan romananalysen som lärare B genomfört ses

som ett uttryck för diskursen för att tänka och lära då eleverna skriver för att uttrycka sina tankar om romanen. Ett exempel som Sturk tar upp på hur diskursen för att tänka och lära framträder är användandet av läs- och lärloggar (2022, 69), vilket eleverna till lärare B hade arbetat med under läsningen.

Många studier som har studerat skrivdiskurser i undervisning visar på avsaknaden av den sociopolitiska diskursen, så även i denna studie. Återigen är det av vikt att påminna om studiens begränsade möjligheter att säga något som lärarnas praktik i helhet, men med bakgrund i tidigare forskning är det troligt att den sociopolitiska diskursen inte har en särskilt hög ställning i undervisningen. Att den sociopolitiska diskursen inte framträder i feedbacken kan därför antas ha grund i de aktiviteter och uppgifter som lärare och elever utför i klassrummet. Blikstad-Balas skriver i sin studie av skrivdiskurser i skrivuppgifter att en orsak till avsaknaden av den sociopolitiska diskurser ligger i själva skolkontexten som inte möjliggör skrivande med reell potential att åstadkomma politisk och social förändring (2018, 56). Behizadeh visar också att trots att de material och texter som eleverna möter kan behandla ämnen relaterade till den sociopolitiska diskursen innebär det inte att undervisningen i sig uttrycker en sociopolitisk diskurs. Detta eftersom kärnan i den sociopolitiska diskursen ligger i utvecklandet av kritisk literacitet och ”a belief that writing, like all language, is shaped by social forces and relations of power, contributes to shaping social forces which will operate in the future […] and that writing has consequences for the identity of the writer who is represented in the writing” (Ivanič 2004, 237f). Ivanič understryker också att bedömning av skrivande går stick i stäv med den sociopolitiska diskursen eftersom all värdering av vad som anses vara bra skrivande kritiskt granskas utifrån de maktförhållanden som ligger till grund för den (2004, 239). Det är kanske inte i den skriftliga feedbacken som den sociopolitiska diskursen bör ha sin primära plats, utan snarare i de aktiviteter och förhållningssätt som tar plats i undervisningen.

6.2.3 Textens språkliga lager

Roz Ivanič ramverk för skrivdiskurser beskriver hur de olika diskurserna rör olika språkliga lager, vilka har utarbetats utifrån Faircloughs tredimensionella modell för kritisk diskursanalys. De språkliga lagren i Ivaničs ramverk är fyra: texten, kognitiva processer, situationskontext samt sociokulturell och politisk kontext. Den här studien visar att de medverkande lärarna har ett betydande fokus på texten eftersom färdighetsdiskursen framträdde i feedback till samtliga elevtexter. Att stor vikt läggs vid korrekt utformning av text, även när diskurserna framträder i kombination med varandra, korresponderar med Sturks studie (2022, 79). Sturk sätter detta starka fokus på texten i relation till nationella prov och kunskapsutvärderingar som PISA och menar att färdighetsdiskursen premieras i skolsystem som påverkas av centrala kunskapsmätningar (2022, 80). Sveriges försämrade resultat i internationella mätningar har lett till rekommendationer om ett ökat fokus på grundläggande färdigheter, vilket kan antas synas i lärares undervisning (Sturk, Randahl & Olin-Scheller 2020, 17). En anledning till att

lärarnas feedback i den här studien uttrycker en syn på skrivande med stort fokus på korrekthet i text kan alltså vara att de undervisar med utgångspunkt i nationella prov och internationella mätningar.

Kognitiva processer berörs i kreativitetsdiskursen och processdiskursen, där den senare uttryckes i näst högst omfattning i båda lärarnas feedback. Samtidigt fokuserade en stor del av kommentarerna där processdiskursen uttrycktes på praktiska processer för skrivande, vilket Ivanič menar rör sig i situationskontexten snarare än kognitiva processer (2004, 231). Eftersom även diskursen för sociala praktiker framträdde i stor omfattning hos lärare A innebär det att situationskontexten får ett betydande fokus. Som tidigare nämnts kan denna skillnad hos de två lärarna ha sin grund i skrivuppgifterna och texttyperna, där situationskontexten blir tydligare i en argumenterande text än en romananalys.

Den sociokulturella och politiska kontexten rörs inte i de två lärarnas feedback. Tidigare studier har lyft hur detta inte kan förklaras av svenska skolans styrdokument då läroplanen de facto lyfter fram demokrati och social rättvisa som kärnbegrepp för skolans verksamhet (Sturk 2022, 82). Återigen är det värt att nämna att den här studien endast gjort ett nedslag i lärarnas praktik och att det är möjligt att den sociokulturella och politiska kontexten berörs i andra delar av lärarnas skrivundervisning, men tidigare forskning (jfr Sturk 2022; Forsberg 2021) som har gjort mer allomfattande studier av skrivundervisning lyfter också fram frånvaron av den sociokulturella och politiska kontexten. I ämnesplanen för Svenska 1 finns vissa formuleringar som rör den sociokulturella och politiska kontexten, till exempel i det centrala innehållet:

> Språklig variation i talat och skrivet språk med tonvikt på hur språkvariationen hänger samman med till exempel geografisk och social bakgrund samt ålder och kön. Digitaliseringens inverkan på språk och språkbruk. Skillnader mellan formellt och informellt språkbruk samt attityder till olika former av språklig variation (Skolverket 2022a).

Det finns alltså belägg för att svensklärare ska bedriva skrivundervisning som tar fasta på texters sociokulturella och politiska kontext, men den här studien och den forskning som har redovisats visar att skrivundervisningen har svårt att nå detta yttersta lager. En möjlig förklaring kan vara att den sociokulturella och politiska kontexten inte på ett tydligt sätt uttrycks i betygskriterierna för Svenska 1 på gymnasiet, vilket igen kan kopplas till undervisning som utgår från betygskriterier och kunskapsmätning snarare än ämnets syfte och centrala innehåll. I material från Skolverket framgår dock att det framför allt är ämnets syfte och centrala innehåll som ska styra undervisningen, medan betygskriterier är det centrala verktyget för att sätta betyg (Skolverket 2022b, 6).

6.3 Didaktiska implikationer

I inledningen nämndes några exempel på möjliga påverkansfaktorer för hur lärare lägger upp sin skrivundervisning: styrdokument, pedagogiska strömningar och

samhällsförändringar, men också den egna synen på sitt ämne. Den här studien har försökt bringa klarhet i vilka föreställningar om skrivande som kommer till uttryck i feedbackfasen i skrivundervisning, och kan uppmärksamma hur ett stort fokus läggs på texters språkliga utformning, genreanpassning samt processer i skrivandet. Styrdokumenten för svenskämnet ger dock utrymme för en mer mångfacetterad skrivundervisning, och Ivanič menar att lärare bör sträva efter att bedriva skrivundervisning som beaktar alla språkliga lager (2004, 241). Olika diskurser ska alltså inte ses som dikotomier eller oförenliga i skrivundervisningen, utan snarare som nödvändiga för en holistisk skrivutveckling. Lärare behöver därför vara medvetna om vilka diskurser och språkliga lager som kommer till uttryck, dels i den egna skrivundervisningen, dels i de påverkansfaktorer som nämnts. På så sätt kan svensklärare göra medvetna val i syfte att bedriva en mångfacetterad skrivundervisning, eller som Ivanič uttrycker det:

> Teachers are to a large extent at the mercy of these forces, but they have the intellectual freedom to be aware of the way in which these forces privilege one discourse at the expense of others, and to compensate for this if at all possible (Ivanič 2004, 241).

Eftersom både den här och tidigare studier visar på en avsaknad av den sociopolitiska diskursen behöver lärare alltså hitta sätt att nå situationskontexten och den sociokulturella och politiska kontexten i sin skrivundervisning. När elever ges tillfällen att ta sig an texter på ett sätt som uppmärksammar hur världsuppfattningar, makt och sociala frågor manifesteras och konstrueras i dem ges de också möjligheten att utveckla en kritisk literacitet (Ivanič 2004, 239).

Ett sätt för lärare att bli medvetna om och skapa en mer mångfacetterad skrivundervisning kan vara att reflektera över vilken form av feedback de ger på elevtexter. Föreliggande studie visar att feedback i form av markeringar i texten ger upphov till färdighetsdiskursen i första hand med följden att ett stort fokus riktas mot texten och den språkliga utformningen, eventuellt på bekostnad av övriga lager (kognitiva processer, situationskontext samt sociokulturell och politisk kontext). Kommentarer i textmarginalen och/eller längre sammanfattande kommentarer visar i den här studien en större mångfald av diskurser. Detta kan relateras till Fossums studie som också visar att kommentarer direkt i texten har ett fokus på färdigheter i språkriktighet medan sammanfattande kommentarer är av mer framåtsyftande karaktär (Fossum 2021, 109).

Vidare kan lärare reflektera över feedbackens tidpunkt. Lärarna i den här studien uttrycker en syn på skrivande där processdiskursen framträder i hög grad, men i och med att feedbacken gavs på elevernas slutprodukter utan inplanerad bearbetning väcks frågan om hur stor effekt den har i att utveckla elevernas skrivprocess. En orsak till detta ligga i tidsaspekten, då tidigare forskning har visat att lärare tror att feedback under skrivprocessen har fler positiva effekter men att det väljs bort på grund av tidsbrist (Fossum 2021). En annan koppling till att processdiskursen framträder i så pass stor omfattning kan dras till Finch (2021) resonemang om andel processinriktad feedback relaterat till summativ och

formativ bedömning. Lärarna i den här studien gav feedback på texter som skrevs tidigt i Svenska 1 vilket kan ha varit bidragande till den framåtsyftande feedbacken.

Med utgångspunkt i studiens resultat som visar hur olika typer av skrivuppgifter ger upphov till olika skrivdiskursen kan lärare också reflektera över vilka skrivaktiviteter och skrivuppgifter som förekommer i undervisningen. Föreliggande studie visar att feedback på skrivuppgifter som inte har en tydlig mottagare eller uttalat kommunikativt syfte har begränsade möjligheter att röra sig i situationskontexten för skrivandet. Följaktligen innebär ett överflöd av sådana skrivuppgifter begränsade möjligheter för feedbacken att innefatta samtliga språkliga lager och skrivdiskurser. Med det sagt betyder det inte att vissa skrivdiskurser bör ses som bättre än andra, utan snarare att lärare bör sträva efter att tillhandahålla skrivundervisning som sträcker sig över de olika språkliga lagren och angreppsätt för skrivundervisning som Ivaničs ramverk illustrerar.

Referenslista

Behizadeh, Nadia. 2021. Missing the sociopolitical: examining discourses of writing in a US high-performing, urban middle school. *English Teaching: Practice & Critique* (20)1:33–50. doi: 10.1108/ETPC-12-2019-0166

Black, Paul & Wiliam, Dylan. 2009. Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability* (21):5–13. https://doi-org.proxy.ub.umu.se/10.1007/s11092-008-9068-5

Blikstad-Balas, Marte. 2018. Skrivediskurser i norskfaget – en analyse av hvordan norsklærere gir skriveoppgaver på åttende trinn. *Nordic Journal of Literacy Research* 5(19):43–60. https://doi.org/10.23865/njlr.v4.1020

Boling, Erica C. & Beatty, Jeanine. 2010. Cognitive Apprenticeship in Computer-Mediated Feedback: Creating a Classroom Environment to Increase Feedback and Learning. *Journal of Educational Computing Research* 43(1):47–65 https://doi.org.proxy.ub.umu.se/10.2190/EC.43.1.d

Boréus, Kristina & Kohl, Sebastian. 2018. Innehållsanalys. I Boréus, Kristina & Bergström, Göran (red.). *Textens mening och makt: metodbok i samhällsvetenskaplig text- och diskursanalys*. 4. uppl. Lund: Studentlitteratur. 49–89

Christensen, Vibeke. 2015. *Nettekster fanger og fænger: Multimodale tekster, feedback og tekstkompetence i danskundervisningen i udskolingen*. Aalborg: Aalborg Universitet. doi: 10.5278/vbn.phd.socsci.00023

Esaisson, Peter, Gilljam, Mikael, Oscarsson, Henrik, Towns, Ann E. & Wängnerud, Lena. 2017. *Metodpraktikan: konsten att studera samhälle, individ och marknad*. 5. uppl. Stockholm: Wolters Kluwer

Fairclough, Norman. 2010. *Critical Discourse Analysis: The Critical Study of Language*. 2. uppl. Harlow: Longman

Fairclough, Norman. 2001. *Language and Power*. 2. uppl. Harlow: Longman

Fairclough, Norman. 1992. *Discourse and Social Change*. Cambridge: Polity

Fejes, Andreas & Thornberg, Robert. 2019. Kvalitativ forskning och kvalitativ analys. I Fejes, Andreas & Thornberg, Robert (red.). *Handbok i kvalitativ analys*. 3. uppl. Stockholm: Liber

Finch, Mary. 2021. Context and Cognitive Levels of Teachers' Written Feedback: Probing Hattie and Timperley's (2007) Model in Action in Feedback for Writing. *English in Australia* 56(3):47–58

Forsberg, Camilla. 2021. *Skrivandets gränser: normering genom skrivdiskurser i tidig skrivundervisning*. Växjö: Linnéuniversitetet

Fossum, Benedikte. 2021. *A study on Written Teacher Feedback on 10th grade Learner Texts*. Stavanger: University of Stavanger

Hattie, John & Timperley, Helen. 2007. The Power of Feedback. *Review of Educational Research* 17(1):81–112. doi:10.3102/003465430298487

Ivanič, Roz. 2004. Discourses of Writing and Learning to Write. *Language and Education* 18(3):220–245. https://doi.org/10.1080/09500780408666877

Malmström, Martin. 2017. *Synen på skrivande: föreställningar om skrivande i mediedebatter och gymnasieskolans läroplaner*. Lund: Lunds universitet

Mutoni Griffith, Camilla, Murdock-Perriera, Lisel & Lynn Eberhardt, Jennifer. 2022. "Can you tell me more about this?": Agentic written feedback, teacher expectations, and student learning. *Contemporary Educational Psychology*. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2022.102145

Parr, Judy M. & Timperley, Helen. 2010. Feedback to writing, assessment for teaching and learning and student progress. *Assessing Writing* 15(2):68–85. doi:10.1016/j.asw.2010.05.004

Rose, David. 2009. Writing as Linguistic Mastery: The Development of Genre-Based Literacy Pedagogy. I Beard, Roger, Myhill, Debra, Nystrand, Martin & Riley, Jeni (red.). *The SAGE Handbook of Writing Development*. London: SAGE Publications Ltd, 151–166. https://dx.doi.org/10.4135/9780857021069

Skolverket. 2011. *Läroplan för gymnasieskolan*. Stockholm: Skolverket

Skolverket. 2012. *Greppa språket: ämnesdidaktiska perspektiv på flerspråkighet*. 2. uppl. Stockholm: Skolverket.

Skolverket. 2022a. *Ämne – svenska*. Stockholm: Skolverket

Skolverket. 2022b. *Så använder du ämnesplanerna*. Stockholm: Skolverket

Sturk, Erika & Lindgren, Eva. 2019. Discourses in Teachers' Talk about Writing. *Written Communication* 36(4):503–537. https://doi.org/10.1177/0741088319862512

Sturk, Erika, Randahl, Ann-Christin & Olin-Scheller, Christina. 2020. Back to basics? Discourses of writing in Facebook groups for teachers. *Nordic Journal of Literacy Research* 6(2):1–24. https://doi.org/10.23865/njlr.v6.2005

Sturk, Erika. 2022. *Writing across the Curriculum in Compulsory School in Sweden*. Umeå: Umeå Universitet.

Svensson, Peter. 2022. Teorins roll i kvalitativ forskning. I Ahrne, Göran & Svensson, Peter (red.). *Handbok i kvalitativa metoder*. 3. uppl. Stockholm: Liber. 232–243

Säljö, Roger. 2020. Den lärande människan: teoretiska traditioner. I Lundgren, Ulf P., Säljö, Roger & Liberg, Caroline (red.). *Lärande, skola, bildning*. 5. uppl. Stockholm: Natur & Kultur. 225–285

Vygotskij, Lev Semenovič. 2001. *Tänkande och språk*. Göteborg: Diadalos

Widén, Pär. 2019. Kvalitativ textanalys. I Fejes, Andreas & Thornberg, Robert (red.). *Handbok i kvalitativ analys*. 3. uppl. Stockholm: Liber

Winther Jørgensen, Marianne & Phillips, Louise. 2000. *Diskursanalys som teori och metod*. Lund: Studentlitteratur

Bilagor

Bilaga 1. Informationsbrev till lärare

Informationsbrev

Jag heter Mika Sundelin och håller nu på med ett examensarbete som handlar om lärares feedback på elevers skrivande. Den preliminära titeln är *Skrivdiskurser i svensklärares feedback på elevtexter*. Det vore ytterst värdefullt ifall du kunde bidra genom att dela med dig av elevtexter med din skriftliga feedback. Du får också svara skriftligt på några korta frågor om skrivuppgiften och din feedback (t.ex. om/hur eleverna ska använda den feedback de har fått och övergripande om uppgiftens syfte).

Undersökningen är en innehållsanalys och dess huvudsyfte är att undersöka vad lärare fokuserar på i sin feedback på elevers skrivande. Jag ska analysera elevtexter som läraren har gett skriftlig feedback på för att få syn på vilka aspekter i skrivande som lärarens feedback behandlar.

Dina svar och eventuella exempel som kommer från dig, i detta fall skriftlig feedback och svar på frågor, kommer att anonymiseras innan det behandlas vidare. Allt material och dina personuppgifter som samlas in i den här undersökningen kommer att behandlas enligt gällande personuppgiftslag och bevaras i säkerhet tills de gallras enligt gällande regler för gallring av uppgifter samlade in i studentarbeten.

När du har läst den här informationen kommer du att få välja om du vill delta i undersökningen eller inte. Om du är beredd att delta i undersökningen behöver du fylla i samtyckesblanketten.

Om personuppgifter

Om du väljer att delta kommer följande personuppgifter om dig att samlas in och behandlas:

Ditt namn

Din skriftliga feedback

Dina skriftliga svar på frågorna

Dina personuppgifter kommer att behandlas som längst fram till 2023-06-04, eller till den senare tidpunkt då studentarbetet har godkänts.

Dina personuppgifter kommer endast att hanteras av studenten samt behörig personal vid Umeå universitet.

Du har när som helst rätt att ta tillbaka ditt samtycke. Detta gör du genom att kontakta handledaren Eva Lindgren vid Institutionen för språkstudier, Umeå universitet (eva.lindgren@umu.se tel. 090-786 95 84).

Du kan också kontakta henne för att få information om vilka uppgifter som behandlas om dig eller för att begära rättelse, överföring, radering eller begränsning av dina personuppgifter. Du kan också kontakta universitetets dataskyddsombud på mejl pulo@umu.se. Mer information om hur Umeå universitet behandlar personuppgifter finns på www.umu.se/gdpr.

Du har även rätt att framföra klagomål till tillsynsmyndigheten Integritetsskyddsmyndigheten om du tycker att vi behandlar dina personuppgifter på ett felaktigt sätt.

För ytterligare eller mer detaljerad information om undersökningen eller för att besvara andra frågor under den pågående undersökningen är du i första hand välkommen att kontakta mig som genomför studien:

Mika Sundelin

E-post: m.mikasundelin@gmail.com

Om du har frågor om undersökningen som inte kan besvaras av mig är du välkommen att kontakta min handledare:

Handledare: Eva Lindgren, e-postadress: eva.lindgren@umu.se

Tack!

Bilaga 2. Informationsbrev till elever

Informationsbrev

Jag heter Mika Sundelin och håller nu på med ett examensarbete som handlar om lärares feedback på elevers skrivande. Den preliminära titeln är *Skrivdiskurser i svensklärares feedback*. Det vore ytterst värdefullt ifall du kunde bidra genom att dela med dig av en text du har skrivit som din lärare har gett skriftlig feedback på.

Undersökningen är en innehållsanalys och dess huvudsyfte är att undersöka vad lärare fokuserar på i sin feedback på elevers skrivande. Jag ska analysera lärares feedback på elevtexter och undersöka vad läraren tar upp i sin feedback. Syftet är alltså att få syn på vilka aspekter i elevernas skrivande som lärarens feedback behandlar.

Dina svar och eventuella exempel som kommer från dig, i detta fall en text du har skrivit, kommer att anonymiseras innan det behandlas vidare. Allt material och dina personuppgifter som samlas in i den här undersökningen kommer att behandlas enligt gällande personuppgiftslag och bevaras i säkerhet tills de gallras enligt gällande regler för gallring av uppgifter samlade in i studentarbeten.

När du har läst den här informationen kommer du att få välja om du vill delta i undersökningen eller inte. Om du är beredd att delta i undersökningen behöver du fylla i samtyckesblanketten.

Om personuppgifter

Om du väljer att delta kommer följande personuppgifter om dig att samlas in och behandlas:

Ditt namn

Din text

Dina personuppgifter kommer att behandlas som längst fram till 2023-06-04, eller till den senare tidpunkt då studentarbetet har godkänts.

Dina personuppgifter kommer endast att hanteras av studenten samt behörig personal vid Umeå universitet.

Du har när som helst rätt att ta tillbaka ditt samtycke. Detta gör du genom att kontakta handledaren Eva Lindgren vid Institutionen för språkstudier, Umeå universitet (eva.lindgren@umu.se tel. 090-786 95 84).

Du kan också kontakta henne för att få information om vilka uppgifter som behandlas om dig eller för att begära rättelse, överföring, radering

eller begränsning av dina personuppgifter. Du kan också kontakta universitetets dataskyddsombud på mejl pulo@umu.se. Mer information om hur Umeå universitet behandlar personuppgifter finns på www.umu.se/gdpr.

Du har även rätt att framföra klagomål till tillsynsmyndigheten Integritetsskyddsmyndigheten om du tycker att vi behandlar dina personuppgifter på ett felaktigt sätt.

För ytterligare eller mer detaljerad information om undersökningen eller för att besvara andra frågor under den pågående undersökningen är du i första hand välkommen att kontakta mig som genomför studien:

Mika Sundelin

E-post: m.mikasundelin@gmail.com

Om du har frågor om undersökningen som inte kan besvaras av mig är du välkommen att kontakta min handledare:

Handledare: Eva Lindgren, e-postadress: eva.lindgren@umu.se

Tack!

Bilaga 3. Samtyckesblankett

Samtycke till att delta i studien

Skrivdiskurser i svensklärares feedback på elevtexter

Med min underskrift förklarar jag

- att jag skriftligen informerats om studien och samtycker till att delta
- att jag är medveten om att mitt deltagande är helt frivilligt och att jag kan avbryta mitt deltagande i studien utan att ange något skäl

och intygar

- att jag väljer att delta i studien och godkänner att universitetet behandlar mina personuppgifter i enlighet med gällande dataskyddslagstiftning och lämnad information.

Ort och datum: _____

_____

Underskrift

_____

Namnförtydligande

Kontaktinformation till handledare och student:

Handledare: Eva Lindgren, E-post: eva.lindgren@umu.se

Student: Mika Sundelin, E-post: m.mikasundelin@gmail.com